



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARLA RENATA FERRI

**DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
REFLEXÕES EM TORNO DO PROJETO-PILOTO EDUPESQUISA**

CURITIBA
2016

KARLA RENATA FERRI

**DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
REFLEXÕES EM TORNO DO PROJETO-PILOTO EDUPESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Madruga Cunha

CURITIBA
2016

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Ferri, Karla Renata

Diálogos entre o currículo e formação de professores : Reflexões em torno do projeto-piloto edupesquisa / Karla Renata Ferri . – Curitiba, 2016.
106 f.

Orientadora: Prof. Dra. Claudia Madruga Cunha

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Currículos - Educação . 2. Formação de professores. I. Título.

CDD 370.71



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **KARLA RENATA FERRI**, intitulada: " DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – REFLEXÕES EM TORNO DO PROJETO PILOTO EDUPESQUISA", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação.

CURITIBA, 29 de Julho de 2016.

Profª CLAUDIA MADRUGA CUNHA Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

Profª MARIA ISABEL DA CUNHA Avaliador Externo (UNISINOS)

Prof. MAURÍCIO CÉSAR VITÓRIA FAGUNDES Avaliador Interno (UFPR)

Profª REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER Avaliador Interno (UFPR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

À minha avó Nena, saudades.

AGRADECIMENTOS

Tantos anos de insistência e persistência para, enfim, ter o pedido aqui atendido: obrigada, Deus! Agora (finalmente) posso dizer que sou pós-graduada por uma Instituição Federal, realizando um sonho de adolescente rebelde de uma formação “quase que” totalmente pública (houve uma universidade privada no meio do caminho).

Aos meus pais, que deram o melhor de si sempre, mesmo diante de tantas adversidades. Vocês são espetaculares, Deus não poderia ter me dado um presente melhor, que ainda foram completados com dois bônus extras que atendem pelo nome de Isis e Jorginho! Amo-os e espero demonstrar isso cada dia mais.

Ao meu companheiro de todos (eu disse ‘todos’) os momentos, Cristiano, que apareceu em meio a essa caótica construção de saberes e soube exatamente esperar a sua vez, estendendo a mão a todo momento que precisei, mesmo eu não merecendo, com minha instabilidade de humor terrível. O mundo nos espera, amo você!

Aos meus grandes amigos, Mara, Norberto e Rosa, pelos imensos favores e apoio em todas as horas: não há como agradecer e demonstrar o amor que sinto por vocês!

À minha amiga Mariana, obrigada por auxiliar e contribuir significativamente na minha trajetória. Haveriam de existir muitas dissertações para demonstrar a gratidão, carinho e afeto que sinto por você querida companheira!

À Professora Claudia Cunha, pela paciência e dedicação comigo. Um dia serei tão elegante e eloquente academicamente como você!

Aos meus amigos, aqueles que ficaram em meio a tantas Karlas, que já foram ressignificadas, o meu carinho e respeito eternos (ilógico seria nomeá-los, os poucos sabem quem são).

Aos companheiros de jornada, de pesquisa e de trabalho, a seara é grande, esforcemo-nos!

A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (Erfahrung) e, justamente, o que se passa numa viagem (Fahren), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

(Larrosa, 1998)

RESUMO

Essa dissertação trata da importância de discutir o currículo na formação continuada de professores, trazendo à tona a própria experiência docente e seu histórico de capacitações como demonstrativo da real necessidade de tornar o professor um articulador reflexivo, não só da sua formação, mas também da sua carreira. Para tanto, este trabalho foi dividido em três partes: a Parte I traça o perfil de como se deram as capacitações continuadas em nível nacional e no município de Curitiba nos últimos 60 anos, além de entender historicamente a educação como reflexo social e demandar disso um magistério mais receptivo do que ativo perante as políticas curriculares. Na Parte II, fez-se um recorte de uma formação continuada ocorrida em Curitiba e alguns trâmites que envolveram esse processo, o Projeto-piloto Edupesquisa, uma proposta de formação em parceria com a Universidade Federal do Paraná na qual os profissionais da Educação desse município foram chamados a rever e pesquisar sobre suas próprias e reais necessidades formativas. Enfim, na Parte III, fez-se a escuta daqueles que atuaram como mediadores desse projeto em específico, e analisaram-se ações que ressignificaram a prática dos envolvidos na formação e o alcance de uma possível autonomia docente, uma vez que, naquele momento, oportunizou-se não uma formação continuada acabada, mas em construção significativa por todos aqueles que ali estavam não só como aprendizes, mas como configuradores de um currículo a ser posto em prática dentro das escolas, para além de um documento normatizador, pois currículo é elemento que se vive diariamente nas instituições escolares. Essa proposta formativa, a qual não teve continuidade, demonstra a possibilidade de outras ações que atendam às necessidades que superem avaliações de larga escala, pois é dado o momento de priorizar ao professor as necessidades da sua formação, fornecendo a ele a autoria da sua carreira e tornando a escola um ambiente de discussão curricular no qual sejam estabelecidos em continuidade trocas entre a experiência e o saber.

Palavras – chave: Formação Docente. Currículo. Políticas de Formação Continuada.

ABSTRACT

This dissertation attends with the importance of discussing the curriculum in the continuing education of teachers, bringing up his own teaching experience and track record of training and demonstrating the real need to make the teaching reflective articulator not only their training but also of his career. Therefore, we organized this dissertation into three parts: bringing in Part I tracing how profile is given the continued training at national level and in Curitiba in the last 60 years, besides historically understanding of the education as social reflection and demand from it more receptive than active teaching front of the curriculum policies. In Part II, did a sample of continuing education took place in Curitiba and some procedures involving this process, the Projeto-piloto Edupesquisa, a proposal for training in partnership with the Universidade Federal do Paraná where education professionals of this city were called to review and research on their own and real training needs. Finally, in Part III, became the listening of those who acted as mediators of this project in particular, which analyzed actions that reframed the practice of those involved in this training and the range of a possible teaching autonomy, since at that time it provided an opportunity, not a finished continuous training, but significant building by all those who were there not only as learners, but as shapers of a curriculum to be implemented in schools, in addition to a normative document, because curriculum is element that lives daily in schools. This formative proposal, that had no continuity, demonstrates the possibility of other actions that address the needs overhanging large-scale assessments, it is given the time to prioritize the teacher needs of their training, giving him the authorship of his career and making school a study discussion environment where they are established in continuity exchanges between experience and knowledge.

Key - words: Teacher Training. Curriculum. Continuing Education Policies.

SUMÁRIO

A PROFESSORA CURIOSA, O CURRÍCULO E A ESCOLA: UMA INTRODUÇÃO10

PARTE I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BREVE RETROSPECTIVA...18

1.1 DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....19

1.2 RUPTURAS COM UM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....26

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURITIBA.....27

1.4 O DESPONTAR DO PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE30

PARTE II – DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO34

2.1 POR QUE DISCUTIR O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES? 37

2.2 DO PROFESSOR CURIOSO AO PROFESSOR QUESTIONADOR39

2.3 PARTICIPAÇÃO DOCENTE E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM.....40

2.4 DEFINIÇÕES EM TORNO DA NOVA BASE CURRICULAR COMUM43

2.5 CONTEXTO EM QUE SURGE O PROJETO PILOTO EDUPESQUISA47

2.6 O PROJETO – PILOTO EDUPESQUISA.....48

2.7 DISCUTINDO O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....51

PARTE III – DISCUSSÃO DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO-PILOTO EDUPESQUISA60

3.1 COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA62

3.2 METODOLOGIA UTILIZADA PARA COLETA DE DADOS63

3.3 ESTRUTURA DAS QUESTÕES65

3.4 PRIMEIRO EIXO - DISCUTINDO O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES66

3.5 SEGUNDO EIXO - MEDIAÇÃO PARA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES74

3.6 TERCEIRO EIXO - EXPECTATIVAS À BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM80

CONSIDERAÇÕES FINAIS85

REFERÊNCIAS.....89

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO99

ANEXO 2 – GUIA DE RECOLHIMENTO DE INFORMAÇÕES (ENTREVISTA) 103

A PROFESSORA CURIOSA, O CURRÍCULO E A ESCOLA: UMA INTRODUÇÃO

Esta dissertação inicia utilizando-se de uma ferramenta da pesquisa autobiográfica, quando aposta na característica memorial para introduzir seu objeto de análise, que trata da importância de se discutir o currículo na formação de professores. Com esse estilo de escrita, pretendo situar meu ingresso no Magistério e minha aproximação às discussões curriculares; ambos se deram em momentos distintos, porém foram marcos importantes na formação profissional de alguém que se despertou curricularmente com a continuidade nos estudos acadêmicos.

Posso dizer que a minha relação com o Magistério é bem antiga, acredito que venha desde antes do meu nascimento. Minha mãe, que é de família humilde, nasceu em Tibagi, município do interior do Paraná, sempre sonhou em ser professora e, como não conseguiu realizar essa façanha, passou tal responsabilidade para a filha mais velha, eu. Até hoje não consigo responder com exatidão se de fato escolhi essa profissão ou se fui escolhida.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram realizados integralmente em ótimas escolas públicas paranaenses, todas elas na Vila Hauer, bairro localizado na Zona Sul de Curitiba, onde passei boa parte da minha vida. Não guardo vastas lembranças da época escolar, nem boas nem ruins. O que me recordo dessa fase é que meu pai sempre foi um homem muito inteligente, falava sobre todos os assuntos, e isso contribuiu significativamente para que eu me tornasse curiosa.

O ambiente escolar não despertou em mim a investigação ou a inquietação, apenas me fez metódica. Lembro-me de ir à escola e ter muito respeito pelos meus professores, afinal tinha uma personalidade demasiadamente espontânea desde aquele tempo e era exigência da minha mãe controlá-la, especialmente frente aos professores. Também me recordo de ter um desempenho mediano e me envergonho até hoje por não me lembrar de muitas das professoras que tive, a não ser da Professora Lucélia, mulher exigente que nunca sorria.

A professora Lucélia fez parte da primeira fase do Ensino Fundamental, que realizei na Escola Estadual Isolda Schmidt. Era uma escola tradicional do bairro e enorme. Dessa fase, guardo poucas recordações. Apenas que copiava muitas coisas do quadro, que era extremamente habilidosa em realizar milhares de cálculos, que constantemente nossos dentes eram examinados, submetidos ao flúor,

e que o lanche servido em algumas situações não estava a contento, tanto que até hoje a palavra risoto me causa uma sensação estranha.

Na segunda fase do Ensino Fundamental senti as primeiras aproximações com o Magistério, pois mudei de escola e fui para uma instituição que também oferecia Ensino Técnico. Ao terminar o meu antigo 'Ginásio', já estaria com uma vaga garantida nos cursos oferecidos pela instituição, uma das primeiras a oferecer Cursos Técnicos no Estado do Paraná, o Colégio Estadual Professor José Guimarães. Desconfiada das intenções da minha mãe, e talvez por rebeldia normal da idade, passei a demonstrar interesse pelo curso de Contabilidade, ou por qualquer outro que não fosse o de Magistério. Porém, não tive nenhum poder de escolha, fui matriculada neste curso, o que me assustava diariamente.

Poderia nesta escrita preencher folhas e folhas com aquilo que me assustava e que até hoje me assustam em relação à escolha do Magistério. Ainda não compreendo a necessidade de elaborar uma aula com base num Plano Curricular empoeirado, que não acrescentava nada à minha prática. Naquele tempo, outra dificuldade era a distância entre a escola, o trabalho e o estágio. A rotina em atuar nesses três espaços, com a enorme distância física entre eles, me fazia despender quase dezesseis horas de trabalho; as tarefas, pouco estimulantes e cansativas; a remuneração baixa; e a pouca valorização do que fazia obviamente me entristeciam e me desestimulavam. Aplicava vários planos de aulas, mas a supervisora do estágio avaliava apenas um, o que eu achava extremamente injusto. Como ser avaliada por apenas uma amostra? Anos se passaram, mas as dúvidas e os problemas apenas se intensificaram.

Resgato o passado para tentar compreender como me tornei professora. Penso que foi no momento em que mais duvidei desse ofício que também o compreendi, pois com ele percebi a relação que se estabelece entre o conhecimento e as pessoas. A ideia de poder dividir e cooperar com as vidas alheias fez com que eu optasse por essa profissão. Posso não me enquadrar no que se espera de uma excelente professora, porém sou engajada e procuro dar o melhor de mim sempre. E quando eu achava que nada disso iria dar certo, minha mãe afirmava com convicção que um dia eu saberia que todo esse esforço valeria a pena. E assim foi acontecendo.

Foi somente no último ano do Curso Técnico, já acostumada a desenvolver a missão do Estágio Supervisionado, que me interessei verdadeiramente pelos

métodos de uma professora muito diferente de tudo que eu já tinha visto por aí. Ela era responsável por disciplinas como Psicologia ou Fundamentos da Educação e dava aula de forma diferenciada, como se assumisse uma postura própria. Essa professora me fez entender que eu não precisava seguir tão metodicamente regras e que o ofício docente poderia ser melhor do que eu imaginava. Como já estava bastante envolvida com a profissão, ingressei no mercado de trabalho como regente de turmas de Educação Infantil em escolas particulares.

Como se antecipasse as mudanças que ocorreriam no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96¹, que a revisava, passando a exigir dos profissionais docentes da Educação Básica a formação superior em cursos de licenciatura, ingressei na faculdade de Pedagogia, numa Instituição de Ensino Superior particular. Por ali me mantive presente por quatro anos, em um curso essencialmente teórico, com pouco ou quase nenhum debate relacionado às políticas públicas educacionais. Concluí tal curso com o corpo estafado, pois trabalhava integralmente e estudava à noite (não que isso fosse mérito meu).

Estranho pensar que a formação superior pouco acrescentou à minha atuação profissional. Por mais que a grade acadêmica contemplasse Estágios Supervisionados – penosos, para quem já atuava, e inválidos, de certa forma, para quem iria atuar, pois na minha opinião se tratavam de meros recortes das atividades docentes –, parece que pouco aprendi nesse período da minha formação.

Ao concluir o Ensino Superior, atuei por mais alguns anos como regente em escolas particulares e logo ingressei no Magistério Público Municipal, aqui mesmo em Curitiba. Fez-se então um tempo em que aprendi a trabalhar com comunidades carentes, embora acredite que o que sei hoje não é o suficiente. Analiso que tenho muito a melhorar, uma vez que o ato de ensinar se caracteriza pela aprendizagem contínua. Muitas vezes me desanimo com diversos fatos que acontecem no contexto escolar em que atuo, mas aprendi com minha mãe a insistir. Posso dizer que ser professor, nesses tempos em que venho me profissionalizando, está se tornando uma ação cada vez mais complexa. Percebo que me tornei professora pelo estímulo

¹ O Congresso Nacional Brasileiro altera o artigo 62 da LDB 9394/96, estabelecendo como mínima a formação superior para os docentes que atuam no Ensino Fundamental, como forma de promover a formação docente e visar maior qualidade nos processos educacionais. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/663503.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

que recebi da minha mãe e, também, pela presença de tantas professoras Lucélias que passaram pela minha vida, além de outras tantas que a marcaram satisfatoriamente.

Portanto, não acredito que haja um dom de ser professor, a experiência que vivemos como estudantes constrói características em nós como educadores; a profissionalização faz o professor, sou um exemplo disso, embora saiba que esse saber se desperta e se incrementa na prática. Foi na prática e no contato com os estudantes que encontrei o sentido de me tornar professora. A relação com a prática fez perceber se realmente valia a pena me tornar professora. Ponderei que o que eu fazia tinha sentido para alguém, foi aí que tomei a decisão de permanecer como tal.

Minha personalidade expansiva e extrovertida foram associadas ao trabalho com turmas do Ensino Fundamental, formadas por crianças e pré-adolescentes. Organizo e ministro aulas para esse público há um bom tempo na Rede Municipal. Esse contato com a pré-adolescência acaba, de algum modo, orientando as escolhas que faço quando elejo cursos para dar continuidade à profissionalização docente. Entretanto, nem sempre consigo participar de cursos voltados àquilo que, na prática, no dia a dia da escola, percebo constantemente me desafiando. Noto que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba tem ofertado muitas capacitações, mas muitas delas são basicamente voltadas a Língua Portuguesa e Matemática, na tendência de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² (IDEB).

Foi dando continuidade às inquietações da profissionalização que, em 2013, surgiu a oportunidade de participar do Projeto-piloto Edupesquisa. A participação nesse projeto de formação continuada ofertada pela SME Curitiba trouxe novas contribuições e desafios à minha carreira profissional. Foi uma formação que se diferenciou das demais de que vinha participando desde então.

Ao me matricular no Projeto-piloto Edupesquisa, aos poucos percebi mudanças em relação às formações anteriores. Essa formação possuía diferentes incentivos: ofertava uma bolsa-auxílio, incentivava o aprendizado pela pesquisa e também permitia fazer contato com estudos que não se detinham em dar uma

² O IDEB é uma criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como forma de reunir num só indicador pontos fundamentais para a qualidade educacional, que são o fluxo escolar e médias de desempenho. O indicador é encontrado através dos dados Censo Escolar e das médias obtidas em avaliações de desempenho, que para os municípios é a Prova Brasil. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 17 mai. 2016)

resposta basicamente ao IDEB. Era organizado em seis Salas-ambiente de estudos (Formação Continuada; Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto; Professor Pesquisador; Gestão Participativa na Composição do Projeto; Tecnologias e Mídias na Escola: Uso e Produção; e Trabalho em Ambiente Virtual de Aprendizagem/ Educação à Distância), ligadas a uma demanda mais ampla, tratava de aspectos filtrados dos teóricos, das pesquisas e das políticas de desenvolvimento da docência na atualidade.

Fui selecionada para a Sala-ambiente Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto e pude, então, compreender que essa formação tinha um formato experimental. Tanto a estrutura dos conteúdos e das ações organizadas nas salas quanto os professores da rede, técnicos da SME e professores colaboradores convidados da Universidade Federal do Paraná estavam envolvidos em atividades que visavam reformular o incentivo à pesquisa acadêmica no ensino básico, assim como à formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A descoberta do meu grupo de que deveríamos discutir um currículo próprio para a formação profissional do município nos dividiu no mínimo em dois, alguns se excitaram com a ideia e foram logo sugerindo fatos, outros se mostraram curiosos e quase descrentes, impactados com a tarefa. Antes de propor o que se queria, tínhamos que estudar e entender melhor o que é um currículo. A leitura de textos sobre um tema aparentemente conhecido para nós, para orientar os debates para eleição de modelo curricular novo, que contemplasse a realidade e as necessidades docentes, tornou esse conhecido algo complexo.

Trabalhou-se e discutiu-se muito nessa Sala-ambiente. Nessas discussões, presenciais ou virtuais, passei a perceber que o currículo possui muitas facetas. Os autores da área ajudaram a refletir que o currículo organiza uma realidade que se desdobra nas outras que o atravessam, o tempo todo. Esse desdobrar indica modos, interpretações, adaptações, revisões dos conteúdos para o contexto e os usos da prática. Tal descoberta foi revelando um estranhamento que não era só meu, mas compartilhado por muitos dos mais de oitenta colegas matriculados nessa sala. Essa constatação foi definitiva para despertar minha atenção para esse tema.

Também foi durante esse curso, pelos debates ocorridos, que conheci aquela que se tornaria minha orientadora, profissional que me fez investir e transformar minhas curiosidades em estudo sobre o tema. As leituras indicadas foram me envolvendo e passei a compreender que o currículo é algo maior que exigências

burocráticas, percebi que era o momento de ampliar os estudos em relação a esse debate desconhecido por grande parte dos docentes.

Em 2014, escrevi um projeto de pesquisa tendo como tema O Currículo na Escola Básica de Curitiba. Fui selecionada e ingressei no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Inspirada por algumas leituras, posso dizer que passo a querer compreender a importância de se discutir o currículo na formação de professores para além de mera consumidora (LEITE; FERNANDES, 2010). Ao enveredar pelos caminhos tortuosos que abrangem as discussões curriculares, restaram dúvidas sobre a validade da formação de professores na obtenção de respostas.

Quando retrocedo vinte anos, desde os meus primeiros contatos com o Magistério, percebo que tanto a formação de professores como a prática docente me colocaram muitos vazios. Porém, retomando experiências próprias, pude compreender melhor o significado de ser professor. Descobri que vem à tona o profissional que a gente carrega em si, quando nos tornarmos questionadores do nosso próprio fazer. Aprendi que me manter curiosa, sobre o modo como transformo conteúdos em práticas, é reflexão importante, ação que qualifica minha experiência profissional e dá sentido ao que faço em Educação.

Penso que o professor chamado a discutir o currículo consegue manter-se curioso e questionador. Problematicar o que faz na prática melhora o que se pode ofertar em aulas. Quando o docente questiona a experiência que possui no contexto escolar, pode com maior clareza construir critérios para a própria formação. É preciso que se discuta o que faz, como se dispõe dos conteúdos que são orientados a se ensinar, para entender as fragilidades e as capacidades desse fazer.

Tendo a prerrogativa, perante outros colegas, de ter participado do Projeto-piloto Edupesquisa, em 2013, questiono se essa estrutura não deveria se tornar a base de outras formações de professores. Entendo que a discussão do currículo envolve o sentido daquilo que ensinamos quando nos propomos a traduzir conteúdos gerais para um determinado contexto específico. Questiono, assim, se a discussão do currículo na formação de professores não pode vir a contribuir em dois aspectos, os quais: incidir no fortalecimento do papel do professor perante a própria prática; e, ao mesmo tempo, contribuir para a dinamização da formação dos docentes da Rede Municipal.

Para dar resposta a essas questões, organizo esse texto em três partes, assim descritas:

Na primeira parte, trago o horizonte nacional e municipal em que surge o Projeto-piloto Edupesquisa, fazendo uma perspectiva histórica das últimas décadas da formação continuada dos profissionais de educação tanto no Brasil como em Curitiba. De certa forma, faço uma relação de como os movimentos históricos influenciaram fortemente a educação e do quanto a formação docente, embora ocupe um dos papéis mais relevantes nessa discussão, ainda reflete muitos paradigmas.

Na segunda parte, o trabalho segue descrevendo como se despontou o Projeto-piloto Edupesquisa como uma formação que teria o objetivo de estimular a pesquisa entre os profissionais de educação envolvidos nesta. Como o tema central dessa dissertação é formação docente e currículo, será feita uma análise mais criteriosa de uma das salas-ambientes desse Projeto-piloto, a Sala Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto, delineando como se deram as principais discussões e levantamentos de dados em torno do currículo.

A terceira parte traz um diálogo entre os temas centrais dessa pesquisa, considerando as lutas atuais pela qualidade educacional e valorização profissional. Ao trazer esse diálogo, é dado o momento de fazer a escuta daqueles que fizeram a tutoria no Projeto-piloto Edupesquisa, como forma de investigação sobre como se deram não só as discussões dentro de duas dessas salas (a Sala Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto e a Sala Professor Pesquisador), mas como a participação de cada professor/tutor nessa formação tocou de maneira significativa o outro, favorecendo, assim, a formação cooperativa e de estímulo à investigação contínua. Discorro também sobre a importância de abordar o currículo praticado na escola, porque entendo que essa discussão traz questionamentos que tendem a alimentar e a atualizar o debate curricular na formação de professores.

A passagem por essa formação continuada me intrigou não apenas pela forma como nós professores que atuamos nas escolas recebemos um currículo para ser posto em prática sem questioná-lo, mas também pelo fato de aqueles que o concebem proporem algo que chega até nós de modo muito pouco explorado, seja na formação inicial ou continuada de professores.

A ideia inicial que antecipava essa dissertação era entender se a experiência de discutir um currículo que orientaria essa formação continuada tinha sido

significativa para os colegas que dela participaram; queria saber se aqueles que estavam frequentando o Projeto-piloto Edupesquisa no ano seguinte, 2014, estavam satisfeitos com as reformulações propostas; e, por fim, tencionava investigar aqueles que o organizaram, quais eram suas referências para isso e o que havia orientado o conjunto das salas formando uma espécie de currículo pós-reformulação.

Alguns impasses na estrutura de implementação do Projeto Edupesquisa, contudo, impossibilitaram sua continuidade, o que me fez reformular a análise empírica desse estudo, mudando em parte seu rumo.

Por fim, senti necessidade de entender por que o projeto de formação intitulado Escola & Universidade precisou ser reformulado, o que me levou a traçar uma breve retrospectiva histórica da formação continuada de professores de Curitiba. Fui à busca de documentos, registros e dissertações, dados que ajudassem a construir uma espécie de contexto para que o Projeto-piloto Edupesquisa acontecesse. As análises desses documentos me permitiram compreender melhor como o Projeto se organizou, sua política, colaboradores, recursos, metodologia, etc. Busquei diversas fontes que contribuíssem para uma visão mais ampla dessa formação e tive principalmente acesso a informações através da página Edupesquisa em Revista³, na qual eram publicados semestralmente textos de caráter pedagógico e científico que valorizavam experiências e produções dos profissionais que atuam na SME do município.

Nesse sentido, pondero que o caráter experimental daquilo que foi vivido rendeu frutos, quando possibilitou, em um momento específico, a um grupo de professores discutir o currículo necessário à sua formação continuada. Trago aqui a voz de alguns deles, pois a discussão sobre o currículo passou a acompanhar minha formação continuada até o momento.

³ <http://www.edupesquisaemrevista.curitiba.pr.gov.br/>

PARTE I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BREVE RETROSPECTIVA

Ao analisar o que dizem os autores e as pesquisas sobre a formação continuada no Brasil, que se refletem em Curitiba, pode-se dizer que os padrões de um ensino de qualidade estão comumente atrelados às práticas docentes. Tal constatação leva a pensar que a excelência educativa tem se dado exclusivamente por via do papel desempenhado pelo professor. Entende-se que o docente ocupa um papel importante nesse cenário, mas o ensino de qualidade resulta de um conjunto de fatores e não apenas da ação do professor. Essa expectativa de ensino-aprendizagem de excelência centrada no professor faz recair sobre ele, e no Brasil, especialmente, de uma maneira vertical, toda uma série de questões e problemas que nem sempre aparecem acompanhados de um manual que o guie em direção às soluções adequadas.

Na atualidade, as políticas públicas para a formação docente tentam enfrentar os problemas que a sociedade atual impõe à escola. Neste sentido, investe-se na reformulação dos planos de carreira do magistério e até na organização ou reorganização da formação inicial e da formação continuada, como é o caso do Projeto-piloto Edupesquisa. Desse modo, organizo no presente capítulo o contexto no qual esse projeto se insere e tenta ser uma alternativa viável.

Imbernón (2002) afirma que a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades, que se inicia com a prática escolar e vai além das ocasiões de aperfeiçoamento, abrangendo questões relativas a salário, carreira, ambiente de trabalho, estruturas, participação e decisão, o que pode ser corroborado com Hargreaves (1994) quando diz que a escola é local de recepção política, dos quais se depositam problemas sociais. Dessa forma, a formação continuada docente sempre foi um mote de política pública e deve ser debatida e repensada constantemente por seus governantes, pois oportuniza a atualização de profissionais da educação, dando-lhes a condição de ressignificação de toda a sua ação, o que pode ser corroborado por Ribas (2000):

A formação contínua é concebida como um processo: 1) que se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor; 2) que enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica; 3) que propicia diversos espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida; 4) que possibilita inovações e prevê possibilidades de ida e

volta à ação; 5) e que está fundado no conhecimento histórico e socialmente construído, devidamente questionado/criticado/aperfeiçoado pelos professores. Ao se efetivar, no espaço institucional de trabalho, incrementa o compromisso do professor para com o aluno, o conhecimento e a construção coletiva. Além disso, torna possível o reconhecimento do professor como pessoa e profissional sensibilizado/estimulado para seu autodesenvolvimento. (RIBAS, 2000, p.57-58).

Gatti, Barreto e André (2011, p.37) afirmam que “o cenário educacional brasileiro atual demanda profundas mudanças, dentre estas nas políticas de formação docente”. Esse tema é povoado de dubiedades complexas, pois trata-se de algo ao mesmo tempo tão contemporâneo quanto remoto, tão explorado como desconhecido, banal como fundamental, tão contraditório que ao mesmo tempo se completa em trechos labirínticos. Debates em torno dessa problemática se intensificaram nas últimas décadas dentro dos estudos educacionais nacionais, principalmente pela preocupação cada vez mais evidente com os estudos curriculares (SILVA, 1991).

As discussões em torno da formação se dão porque, segundo Pacheco (2000 apud OLIVEIRA e PACHECO, 2013, p. 62):

A formação de professores segue agendas globalizadas, politizadas e performativas, que conduzem mais à uniformização que a diversidade de modelos, agendas de profissionalização técnica, com os mesmos critérios para organização de cursos, e agendas que estabelecem princípios curriculares nacionais, apesar da autonomia das instituições de ensino superior. (PACHECO, 2000 apud OLIVEIRA e PACHECO, 2013, p. 62).

Dessa maneira, as capacitações seguem uniformes, sem estímulo a autonomia, extremamente técnicas e burocráticas, transformando o ato docente numa “ação neutra, despolitizada e despessoalizada”.

1.1 DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Percebe-se que mundialmente não há um sentido preciso que determine o significado exato do que é formação continuada. Essa ação pode ser entendida como estudos feitos após a finalização do curso de formação inicial de ingresso na carreira do magistério ou como qualquer outra atividade que contribua para o desempenho profissional do professor. Por exemplo: ações corriqueiras como reuniões, relações interpessoais, debates e reflexões que estabeleçam trocas para

aprimoramento contínuo. Gatti (2008) afirma que o debate em torno desse tema possui embasamento histórico emergente na sociedade contemporânea, quando aponta para questões referentes aos desafios curriculares. Próximo ao que se presenciou no Projeto-piloto Edupesquisa, muitas suscitações postas aos sistemas de amparo aos estudantes e as dificuldades diárias que surgem nos sistemas de ensino são relatadas por aqueles que fazem parte do ambiente escolar, incentivando a construção de novos modelos de formação. Por conta disso, tornou-se necessário um discurso de constante atualização e renovação como uma das bases intelectuais do professor, como reforça a autora ao dizer que

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p.58).

No Brasil, a formação continuada aparece muitas vezes como justificativa de uma formação inicial em nível superior não propícia de aprofundamento ou ampliação de discussões ou saberes; a autora diz que essa situação gerou dificuldades reais que infundiram iniciativas intituladas de educação continuada, especialmente na área pública, uma vez que comprovadamente os cursos de formação básica não estão fornecendo aportes necessários para uma adequada atuação profissional, funcionando apenas como um recompensador de defasagens formativas anteriores.

Ser professor ou tornar-se professor pauta-se em ações cada vez mais complexas ao observar as demandas transferidas para o ofício docente. Aumentaram as responsabilidades e obrigatoriedades, excluiu-se quase que constantemente a coletividade, e assim o profissional da educação passa a ser mero executor de diretrizes, uma vez que a burocratização histórica docente responde às necessidades políticas do ato educativo.

A formação continuada tem sido entendida como aquela que supriria as defasagens de uma formação inicial, mas ambas as formações ocorrem em ambientes que não se dão em contexto escolar, mas sim para a escola. E é nessa

questão em que se encontra um dos problemas mais discutidos da educação: como qualificar um universo de tamanha heterogeneidade? Segundo Libâneo, citado por Candau (2000, p. 14),

a formação de professores é um dos temas mais candentes da educação e há um consenso de que qualidade educativa é inseparável da qualificação e competência dos professores, porém, é evidente um rebaixamento nessas formações por todo o país, além da degradação social e econômica da profissão. (LIBÂNEO, 2000 apud CANDAU, 2000, p. 14).

Ou seja, pode até parecer antagônico, mas quanto mais se questionou sobre valorização do corpo docente, pouco se empenhou por uma reformulação profissional ou de políticas de qualidade sobre o trabalho do professor.

Ao se pensar em mudanças no campo de formação continuada, deve-se considerar uma série de fatores, principalmente se ações formativas são condizentes com a realidade do professorado; preparar para realidades imaginadas gerará resultados insatisfatórios. O autor supracitado afirma também que o desenvolvimento continuado do professor durante a sua carreira profissional deveria ocorrer numa troca simultânea entre estudar e fazer, que deve resultar num “saber fazer consciente”.

Quando o autor trata das defasagens formativas, ele se refere a um tema em especial, que é a desvinculação do currículo nos processos de qualificação, ou seja, muito pouco do que se aprende pode se adequar ao trabalho dentro de sala de aula, o que gera certa insatisfação não só em realizar formações, mas também no exercício da profissão, pois “a educação não deve ser apenas um sistema de transmissão de crenças e valores imutáveis, mas espaço para reinterpretações e modificação de todo um sistema”. (BURBULES, 2012, apud GARCIA; MOREIRA, 2012, p.200).

De acordo com Morgado (2005), não se pode prever um currículo e definir estruturalmente como fonte única para a prática, ele se faz como construção coletiva, num processo compartilhado de poderes e responsabilidades, no qual todos os componentes escolares assumem responsabilidade sobre o processo educativo, numa constante reformulação política e num consenso formativo comum, que atenda a necessidades específicas. É nesse sentido que se pode afirmar que

o professor é responsável pela prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa: é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. (SACRISTAN, 1995, apud NOVOA, 1995, p. 74).

Stenhouse (1991) afirma que existem muitas falhas quanto ao que se deseja ensinar e a prática em si. Para tanto são necessárias formações que estimulem nos docentes a prática investigativa, a importância da consignação entre os professores. Sobre o que se pretende e o que se pratica, Morgado (2005) atrela esse movimento ao currículo, pois ele é intenção e realidade, e uma parte considerável dos profissionais da educação ainda não compreendem que, para além de um manual normativo, o currículo é implicação dialética da teoria e da prática.

Considerar os professores como intelectuais transformadores pressupõe uma forma de repensar e reestruturar a própria natureza do trabalho docente, entendendo-o como uma tarefa intelectual, por oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos. Além disso, permite aclarar os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como intelectuais na produção e legitimação de diversos interesses políticos, econômicos e sociais, através das pedagogias que eles próprios aprovam e utilizam. (GIROUX, 1990 apud MORGADO, 2005, p. 52).

Machado (2007 apud LEITE; LOPES, 2007) corrobora o que dizem os autores logo acima citados ao afirmar que ser professor é estar em ininterrupto desenvolvimento e aprendizagem, como uma obrigatoriedade do exercício da profissão, num movimento de reconstrução profissional constante. Esses deslocamentos devem ampliar saberes e aptidões, mas devem principalmente estimular capacidades de discernimento e ação, como forma de conscientizar-se não apenas sobre si mesmo, mas também sobre todo o meio em que ele atua.

Colhem-se relatos mais expressivos a respeito de formação continuada no Brasil a partir da década de 60. Nesse período, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em conjunto com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, passa a levantar relatos sobre o tema. Desde aquele tempo se encontram registros de que os cursos oferecidos não atendiam satisfatoriamente às necessidades escolares (ALFERES; MAINARDES, 2011). Os relatos docentes quanto a não satisfação diante desses cursos eram de que eles não correspondiam

à realidade escolar, não levavam em consideração sugestões de melhorias dadas por eles, e a ênfase nas formações era essencialmente teórica, desconsiderando a prática. Tais relatos, feitos há quase meio século, parecem ressoar na atualidade, como verificaram Gatti e Barreto (2009).

Dessa maneira, é possível constatar a remota ausência de participação do professor nas decisões que orientam a sua própria formação. Segundo análise sobre a formação continuada, a participação dos professores é

limitada, senão ausente, (...) na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201-202).

Num outro estudo da mesma época, Moraes (2009) ressalta que a transição entre a década de 60 e 70 foi assinalada pelo Golpe Militar de 64 e pelos efeitos de uma economia em ascensão, período esse reconhecido como 'milagre econômico'. O fortalecimento industrial exigiu trabalhadores qualificados, demandando uma escola extremamente técnica, eficiente e produtiva; ao professor já não era mais necessário o reconhecimento total do processo educacional (se é que algum dia o foi), apenas a execução do que lhe era proposto instrucionalmente.

Observa-se nesse período um perfil de formação continuada essencialmente técnico, da valorização extrema da hierarquia de funções, padronizações e da racionalidade procedimental, advindas do processo de modernização pelo qual o país passava no momento. Segundo Alferes e Mainardes (2011), esse processo era demandado pela Ditadura Militar, que exigiu formação de habilidades a fim de tornar o conhecimento objetivo e simplesmente operacional, visando à produção e eficiência. Saviani (1998) afirma que, em função desse modelo técnico de ensino, foram elaboradas diversas propostas em que professores e alunos apenas deveriam cumprir o papel de executores de um sistema já proposto inclusive em artigos da LDB nº 5692/71.

Benincá e Caimi (2004) alegam que políticas educacionais de caráter técnico, nesse período, possuem influência de uma concepção norte-americana e que, em conjunto com um regime político militar, resultaram num sistema educacional burocrático e controlado, ignorando todo e qualquer processo pedagógico de

criticidade. Corroborando essa afirmação, Candau (1982) diz que a formação docente também foi resumida à técnica em toda década de 70, sendo o professor apenas um organizador de um roteiro previamente estabelecido, tendo que dominar um conhecimento científico e ser capacitado para reproduzi-lo em ambiente escolar, ou seja, uma prática reduzida basicamente à instrumentalidade, à aplicabilidade de regras e técnicas. Nesse período, a autonomia docente é totalmente desmontada, pois o seu papel era apenas organizar os elementos do processo de ensino-aprendizagem visando atingir resultados com eficácia.

Nos anos 80, conforme Alferes e Mainardes (2011), o Brasil vislumbrou possibilidades de abertura política e alavancou suas pesquisas científicas e tecnológicas, marcadas por uma atuação mais ativa dos professores nas decisões educacionais. Segundo Freitas (2002), essa década representou

a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 139).

A concepção que visava à emancipação não só da educação, mas da formação dos docentes, tinha como foco construir uma escola que se projetasse coletivamente, refletindo o que estava ocorrendo socialmente fora dela.

Na década de 1980, os movimentos pela redemocratização do país e a consequente possibilidade de expressar-se publicamente marcaram este momento de intensos confrontos entre trabalhadores e empresários, na busca por melhores condições de trabalho. Na educação, estes conflitos também se acentuaram. O aumento significativo das propostas de formação continuada que ocorreu a partir de 1980, surgiu como consequência de um triplo processo que passou a delinear-se com a democratização política brasileira: a luta dos profissionais da educação, organizados em associações e sindicatos, por melhores condições de trabalho, as exigências impostas pelas reformas do ensino que, gradativamente, apresentavam este aspecto como relevante para a qualidade da educação e a precarização dos cursos de formação inicial. Assim, como o foco passa ser a atuação docente, e como os cursos de formação inicial não dão conta de suprir as demandas educativas, aparece o discurso da formação continuada como responsável por resolver os problemas educacionais. (MORAIS, 2009, p. 22).

Dessa forma, o docente passou a compreender a importância da sua atuação frente ao contexto em que estava inserido e, conseqüentemente, priorizou

formações que correspondessem a essa demanda. Candau (1987) afirma ainda que os anos iniciais desse período foram dedicados exclusivamente a uma pesquisa relacionada à importância do papel político do professor.

A compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. A contribuição de Paulo Freire nesse sentido foi insuperável. O autor ensinou que o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva; não é um indivíduo isolado, mas, sim, 'um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação'. (FREIRE, 1992 apud CUNHA, 2013, p. 614).

Percebe-se, dessa forma, a estreita relação da formação com as mudanças ocorridas socialmente e, conseqüentemente, a importância da ação política docente. Candau (1999) afirma que preocupar-se com a capacitação do professorado não é uma questão recente e que esteve presente em todas as propostas de renovação educacional da história. Porém, para Lopes (1992), já se instalou um desconforto docente em relação a formações continuadas, pois estas têm se mostrado insuficiente no que diz respeito à ascensão das competências do ato de ensinar.

Morgado (2005) alerta ainda para algo que está se fazendo mais presente diariamente no ato de ensinar: os professores tornaram-se agentes curriculares individualistas, e a ação docente pode ocorrer sem a relação entre os pares, basta cumprir as normativas institucionais e está consumado o trabalho educativo. Essa forma de agir não corresponde às necessidades sociais, que exigem sujeitos abertos aos crescentes desafios. Nesse sentido, a formação continuada pode favorecer o que se entende por maturidade curricular do professor, quando ele se vê capaz não só de transmitir conhecimentos, mas como desenvolvedor de capacidades tanto individuais quanto coletivas de todo o seu meio.

Ao pensar no professor como desenvolvedor não só das suas próprias capacidades, mas responsável por uma rede de aprendizagens, faz-se necessário repensar a sua qualificação, pois o professor é sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002). O país carece de profissionais que ultrapassem a visão de transmissão de conhecimento e de subserviência curricular, o que só será possível na conscientização do seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, de

que forma se dá sua participação em formações continuadas e de como ela reverbera na sua atuação.

1.2 RUPTURAS COM UM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Durante a década de 80, e já nos anos 90, a luta dos professores continuava em prol de condições de trabalho e melhores remunerações, além de formação mínima para exercício da profissão, já que a formação inicial não fornecia subsídios suficientes para o que demandava o mercado naquele momento. Dessa forma, a formação continuada ainda estava focada nos conteúdos escolares que resultaram, mais adiante, na criação de oficinas pedagógicas (MORAIS, 2009).

A abertura política e econômica do país, devido à globalização característica já na década de 90, exigiu dos professores um desenvolvimento acadêmico e tecnológico, que partiu principalmente das universidades, nas quais havia uma discussão já recorrente que pregava que tanto a formação inicial como a continuada deveria ocorrer dentro do ambiente acadêmico. Freitas (2002) observa que essa década foi marcada pelo foco conteudista, fazendo com que as discussões férteis dos anos 80 não se fizessem presentes no ambiente escolar, e as ações educativas foram focadas exclusivamente no papel docente e no que ocorria dentro de sala de aula.

Observa-se também nesse período um aumento significativo de abertura de Instituições de Ensino Superior, principalmente dos cursos de Licenciatura. Freitas (2002) afirma que os anos 90 ficaram conhecidos como a ‘Década da Educação’, e um dos motivos para tal foi à abertura de diversos cursos de Pedagogia, oferecidos como uma formação de baixo custo, de possibilidade de formação superior e de qualificação rápida que correspondia às exigências de um mercado de trabalho competitivo. A esse conjunto de desatinos somados, gerou-se a desvalorização da carreira docente, já que a formação ocorria em ambientes que não eram universitários, não havia mais a exigência da pesquisa e havia o encurtamento do tempo da formação como cumpridor, mais uma vez, das exigências do mercado. Assim, nas

atuais condições do exercício do magistério, o processo de certificação de competências contribuiu para aprofundar o quadro perverso caracterizado

pela ausência de políticas de valorização e de formação continuada, pelas péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas e pela redução dos recursos públicos para o aprimoramento do processo educativo, trazendo como consequência a culpabilização e responsabilização dos professores pelo sucesso e/ou fracasso da escola e da educação pública. (FREITAS, 2002, p. 157-158).

Desdobrando o raciocínio da autora, ressalta-se que a década de 90 trouxe consigo uma série de inovações, tal qual a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu novas direções para a Educação com a nova LDB nº 9394/96. Gatti (2008) destaca que essa nova lei privilegia a formação continuada em diversos artigos, estipulando principalmente que sistemas de ensino deveriam obrigatoriamente valorizar seus profissionais da Educação, e isso estaria atrelado a um aperfeiçoamento profissional como obrigatoriedade dos poderes públicos. No artigo 87 explicita-se que os municípios deveriam criar conteúdos programáticos de capacitação para todos os docentes em exercício de função, utilizando, para isto, todos os recursos, inclusive o de educação à distância. No artigo 40, está exposto que a formação docente é, necessariamente, uma estratégia de trabalho (BRASIL, 1996).

As pesquisas realizadas em torno da formação continuada docente se pautaram em duas vertentes na última década: uma delas pelas necessidades do mercado de trabalho, cada vez mais informatizado e bombardeado por um vasto campo de informações, e a outra pela averiguação do próprio sistema político e pela precariedade dos desempenhos escolares apresentados por grande parte da população brasileira (GATTI, 2008). Dessa forma, propõem-se até mesmo maiores investimentos nas universidades públicas para formar licenciados, com infraestrutura adequada para melhores e específicas qualificações, contribuindo para uma formação coletiva de perspectiva integrada. Candau (1997) confirma a importância que formações continuadas têm dentro de uma política pública, principalmente se considerarem as atividades diárias do docente, se auxiliarem na reflexão e enfrentamento das adversidades dentro do exercício da função e principalmente se estabelecerem relação entre saberes teóricos e práticos.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURITIBA

A formação docente dos profissionais do Ensino Básico e público do município de Curitiba trilhou várias vertentes até adquirir características próprias. Volta-se à década de 60, a partir da promulgação da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a qual estabeleceu que os municípios tivessem responsabilidade pelos anos iniciais do ensino primário. Segundo Vieira (2011), as escolas primárias municipais ainda eram de responsabilidade do estado do Paraná, inclusive no que tange a contratação do quadro funcional do magistério. Nesse momento, foram implantados os primeiros centros comunitários educacionais de Curitiba, que futuramente dariam suporte ao reconhecimento de quais eram as reais necessidades pedagógicas do município naquele momento.

O município buscava ampliar seus programas sociais, sendo necessário atuar na capacitação docente para que os resultados obtidos superassem os problemas enfrentados pelas comunidades locais, tanto na área social quanto educacional. A proposta desenvolvida por esses Centros se consubstanciava na educação comunitária, com o objetivo de ministrar educação integral aos alunos e familiares e, também, de possibilitar a elevação do nível de renda da população local. Assim, passaram a ser adotadas fórmulas que estimulassem o professorado a se aperfeiçoar e a renovar periodicamente seus conhecimentos. (VIEIRA, 2012, p. 412).

Da tomada de responsabilidade municipal do Ensino Básico até a criação dos centros comunitários, o quadro funcional docente aumentou significativamente, até mesmo por estar focado em programas de assistência social. Vieira (2011) afirma também que o percentual de capacitação docente da época era relativamente baixo, e percebeu-se a necessidade de iniciar programas de formação para essa demanda. O discurso da Prefeitura Municipal de Curitiba nesse período estava atrelado a um progresso desenvolvimentista, para o qual o Estado deveria atender a população com o mínimo de benefícios, qualificando-os e elaborando metas para autopromoção destes. Daí pode-se dizer que:

admitindo-se o atendimento desses interesses, contudo, verificava-se que o que se planejava, em relação à expansão das escolas, não era suficiente para atender às demandas provenientes das camadas populares que migravam para Curitiba, em busca de melhor qualidade de vida com trabalho, saúde e educação. (VIEIRA, 2012, p.415).

Essa prática se manteve até meados de 1975, quando um segundo Plano Educacional do município foi implantado pelo Departamento Educacional da Prefeitura Municipal de Curitiba. Esse documento estava em consonância com a nova LDB nº 5692/71 e foi implantado mediante o processo acelerado de

urbanização da cidade e consequente aumento da população em idade escolar. No Relatório Geral de Atividades da Secretaria do Bem-Estar Social de 1976, relata-se que o quadro docente iniciou com 23 funcionários, passando para 711 funcionários dez anos depois e, naquele ano, já se observava um grupo em torno de 1211 professores (CURITIBA, 1976).

Durante esse período, pode-se relatar que o Plano Municipal de Educação estava diretamente ligado ao Plano Político vigente na época, o que não era mantido em gestões posteriores. Mediante tantas divergências, não se realizavam políticas de formação docente continuada. Segundo Vieira (2011), pensou-se nesse momento na necessidade de um currículo não só que atendesse às exigências da comunidade escolar, mas também que cumprisse um programa de formação contínua, criando características de trabalho únicas em toda a rede municipal.

Foi a partir da década de 80 que se impôs um plano de ação voltado ao currículo e à carreira docente, visando a ações conjuntas de treinamento e atendimento ao estudante, com um foco no professor como responsável pelos frutos do seu trabalho em sala de aula. De acordo com Vieira (2011), a escola nesse momento teria a responsabilidade única de ser eficiente, uma manufatura racional e ordenada que satisfazia consignas preestabelecidas. Corroborando esse pensamento, Ferreira e Bittar (2006) descrevem que

um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1166-1167).

Para corresponder às necessidades do município, ao professorado foi proporcionada uma série de capacitações que faziam parte de uma política administrativa, que valeria pelos anos seguintes. O crescimento ainda acelerado da demanda fez com que o currículo continuasse a ser rediscutido, até como forma de atender às suas próprias necessidades.

Vieira (2010) salienta que a partir de 1988 sentiu-se a necessidade de mais uma vez implantar um novo Currículo Básico do que já seria o quarto Plano Municipal de Educação do Município de Curitiba, dessa vez já influenciado pela

vertente da Pedagogia Histórico Crítica, que, segundo Saviani (2000), compreende questões educacionais partindo de pressupostos históricos e das relações humanas atreladas a eles. Esse processo de democratização demandou muitas propostas formativas e rediscussões das práticas docentes. Sobre a formação docente, é possível dizer que

do início de 1980 até o início da década de 1990 as propostas de formação continuada dos professores em Curitiba apresentavam-se, dependendo do contexto, com cunho tecnicista ou focado na pedagogia histórico crítica. As propostas de formação continuada vão tomar a perspectiva do professor prático-reflexivo na década de 1990. Desta forma, nos cursos ofertados pelas mantenedoras começa a delinear-se uma tendência a secundarizar o papel da teoria como fundamental para a compreensão da prática pedagógica e esboça-se outra postura diante da formação continuada do professor: a valorização da prática, dos conhecimentos tácitos como referencial para o trabalho pedagógico, entendendo a teoria 'muito mais como hipótese, sendo a verdade considerada como processo, provisória e parcial'. (LELIS, 2001, p. 54).

As políticas educacionais da SME de Curitiba, já na década de 90, foram marcadas, em grande parte, pelo que se compreende por ideais Tayloristas⁴ (Vieira, 2010). Os cursos de formação continuada desse período são descritos por Moraes (2009) como abertos à discussão, com uma multiplicidade de alternativas de propostas de trabalho aos docentes.

1.4 O DESPONTAR DO PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE

As Diretrizes Curriculares Municipais de 1993 (CURITIBA, 1993) apontavam para uma administração aberta a mudanças e dispostas a um trabalho colaborativo em prol da qualidade total dos serviços prestados à comunidade discente. A formação docente estava voltada para uma reflexão crítica sobre o contexto em que se vivia, com pretensões de práticas conscientes e deliberativas que buscassem coerência entre atuação e convicção.

Esse período histórico da formação de professores da Rede Municipal de Curitiba foi importante por demarcar o valor da formação colaborativa entre escola e instituições de Ensino Superior. Em 1998, a SME de Curitiba apresenta aos profissionais de Educação o Programa Fazendo Escola, que tinha como premissa

⁴ No sentido de uma administração aberta a mudanças, visando a um trabalho coletivo em busca da qualidade na sua totalidade, fundamentada na teoria proposta por Frederick Taylor. (VIEIRA, 2010).

estimular seus participantes na organização e condução de ações que priorizassem melhores qualitativas do ensino. Esse Programa foi inspirado num Projeto Estadual denominado Vale Saber, que, segundo Ribas et al. (2001, p. 84),

foi um projeto criado pelo Decreto no 736, de 16 de maio de 1995, que concedia uma bolsa-auxílio aos professores da rede pública estadual de ensino pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), ao Quadro Único de Pessoal (QUP) e Cursos Técnicos Profissionalizantes de 2o Grau (CLT – 3ª etapa), que atuavam em sala de aula, em qualquer nível e modalidade de ensino . Ao inscrever-se no Vale Saber, os professores elaboravam uma proposta/estudo de ação pedagógica e assumiam o compromisso de não se afastarem da sala de aula durante o período de desenvolvimento da proposta apresentada e aprovada. Os orientadores educacionais e supervisores pedagógicos também poderiam ser contemplados com a bolsa-auxílio do Vale-Saber, desde que sua proposta estivesse vinculada a uma proposta coletiva, que contribuísse para efetivar o programa de excelência educacional em sua escola e fosse selecionada, após os critérios estabelecidos. As fontes oficiais registram que diretores, equipe técnico-pedagógica e professores consideraram o Projeto Vale-Saber uma excelente ideia, com resultados significativos para os bolsistas e a escola. (RIBAS et al., 2001, p.84).

Naturalmente, outras capacitações ocorriam concomitantemente ao Programa Fazendo Escola, que, após algumas edições, passou a denominar-se Projeto Escola & Universidade. Segundo o Manual de Orientações para elaborações de projetos do Projeto Escola & Universidade, o objetivo da formação era favorecer uma qualificação através de um trabalho dinâmico, visando à qualidade, numa perspectiva crítico reflexiva, estimulando um ambiente de aprendizagem inovador através da pesquisa e favorecendo globalmente toda a comunidade escolar do entorno onde fosse aplicado (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2010).

Segundo Mendes (2008), a operacionalização do Projeto Escola & Universidade dava-se com o envio de projetos escritos por equipes das unidades escolares asseguradas pela SME de Curitiba. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2010), esses trabalhos deveriam ser elaborados seguindo algumas orientações da mantenedora, mas era primordial manter relação com as Diretrizes Curriculares Municipais e com os documentos curriculares oficiais que regulamentavam o trabalho nas escolas na época, tais como: Cadernos Pedagógicos do Ensino Fundamental; Critérios de Avaliação de Aprendizagem Escolar do Ensino Fundamental; Cadernos Pedagógicos e Cadernos de Objetivos da Educação Infantil.

No que tange a elaboração dos projetos, os profissionais da educação poderiam optar por temas variados de todos os Eixos de Formação da Educação Infantil, todas as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, avaliação, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, relações de gênero, diversidade étnico-racial, entre outros. Esses temas estariam atrelados ao Projeto Político Pedagógico da instituição na qual seriam aplicados, envolveriam o coletivo e teriam como objetivo fundamental os descritores das matrizes de referência da Provinha Brasil⁵, as avaliações de rendimento da Secretaria Municipal de Educação e o IDEB.

Dessa forma, o Projeto Escola & Universidade constituiu uma forma de qualificação prática, viabilizando a qualificação docente através de um trabalho dinâmico, planejado e orgânico, estimulando a pesquisa e a aprendizagem de maneira inovadora (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010). É importante salientar que a SME também acreditava na importância da formação colaborativa entre profissionais do Ensino Básico e instituições de Ensino Superior, alegando que a melhoria da educação passava necessariamente pela valorização dos seus profissionais e por sua formação, a qual deveria ser sólida e comprometida.

A participação no Projeto Escola & Universidade constituiu uma importante fase da formação docente no município de Curitiba, que perdurou por quase quinze anos, sendo substituído posteriormente pelo Projeto-piloto Edupesquisa. Atualmente, a perspectiva de formação docente assumida pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba fundamenta-se em reconhecer o profissional da educação como epistêmico, que produz conhecimentos e não é apenas consumidor daquilo que lhe é oferecido (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2014). Para tanto, investe-se em formações colaborativas e que se deem num processo contínuo, contribuindo não só para a autoformação. Percebe-se que a dinâmica de formação docente do município de Curitiba é caracterizada, principalmente, de acordo com Kuenzer (2008), por pensar a formação continuada como desenvolvimento profissional articulado aos demais sujeitos da escola, na finalidade de compartilhar problemáticas e permitir mudanças significativas.

⁵ Segundo o INEP, a Provinha Brasil é um exame diagnóstico que avalia habilidades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e é direcionada para crianças regularmente matriculadas no 2º Ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil. A aplicação dessa avaliação ocorre em períodos distintos, com a finalidade de reconhecer avanços na aprendizagem dos alunos em relação às disciplinas já mencionadas. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>. Acesso em: 17 mai. 2016).

De acordo com o Art. 67 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), fica a cargo dos sistemas de ensino agenciar a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes planos de carreira, aperfeiçoamento profissional, carga horária de trabalho com período reservado aos estudos e salários dignos. Para a SME de Curitiba compete a oferta de seminários, cursos, palestras, entre outros⁶, favorecendo, através de sua equipe pedagógica, encontros semanais dedicados aos estudos, de modo a repensar, reorganizar, diagnosticar e resolver necessidades identificadas no Plano de Ação de cada Unidade Escolar.

Ao pensar o histórico da formação continuada, tanto no Brasil quanto no município de Curitiba, percebe-se que muitas mudanças foram alcançadas, porém o ofício docente ainda está muito distante de atender às prerrogativas da sua demanda, pois, como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p.11):

a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.11).

Compreende-se que, de fato, se ampliou o acesso à formação continuada, até mesmo como forma de suprir defasagens da formação inicial, como sugerem as autoras supracitadas, porém ainda é uma necessidade a revisão dos currículos dessas formações, que são focadas em Língua Portuguesa e Matemática. Ademais, a maioria ainda é direcionada a atender às avaliações padronizadas de rendimentos dos alunos e tende a empobrecer discussões mais amplas sobre a formação discente e docente, assim como o debate sobre o currículo, que deve orientar tais formações.

⁶ Os servidores municipais de Curitiba podem se inscrever em diferentes atividades formativas num portal específico, <http://aprendere.curitiba.pr.gov.br/cursos/buscar>.

PARTE II – DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO

No capítulo anterior, tentou-se caracterizar o movimento histórico da formação docente, tanto no Brasil como no município de Curitiba, principalmente no que se refere ao trabalho formativo dos seus profissionais do Ensino Básico e público. Pode-se perceber que a discussão em torno da formação docente é uma disputa de estratégias formativas que demandam um conjunto de políticas públicas, pois, ao qualificar integralmente o professor, ganham-se condições de ensino como um dos instrumentos para redemocratização da sociedade em sua totalidade. Weber (2003) afirma que a formação docente deve privilegiar uma constante reflexão que corresponda às diferentes demandas das situações do mercado de trabalho, o que é corroborado por Nóvoa (2009), quando ele apregoa:

assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 12).

Candau (1997) apresenta alguns aspectos essenciais para a formação continuada do professor: tal ação deve se ocupar em atender às necessidades do cotidiano escolar, valorizar o saber docente e resgatar esse saber construído na prática. Acolher a todos esses requisitos parece inalcançável numa dimensão tão grande de escolas e de realidades, porém a valorização docente é fundamental nesse processo, uma vez que isso permite ao profissional de educação fazer parte da sua formação e do currículo, não atuando como mero executor de manuais. Stenhouse (1991) confirma que a pesquisa deve fazer parte da prática do docente como forma de ressignificar sua ação. Para o autor, o professor que atua

como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também

se reconstrói a própria ação. Experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes. Dessa maneira, a pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de ideias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente. (STENHOUSE, 1991, p.12).

Questões relacionadas à formação docente e ao currículo acompanham historicamente a luta dos profissionais que buscam por qualidade na Educação, e essa tão almejada qualidade depende de muitos fatores, entre eles um conjunto considerado como fator primordial nas políticas públicas: as formações inicial e continuada, condições salariais, de trabalho e de carreira.

Dias (2012) destaca que a formação inicial já é obrigatoriamente realizada em cursos de licenciatura, enquanto a formação continuada, por se tratar de um conceito extremamente amplo, pode ser compreendida como qualquer atividade realizada após o término dessa licenciatura. A conclusão dessa formação tornou-se fator determinante para garantir aumentos salariais e estabilidade na carreira, o que gerou, nos últimos anos, um aumento significativo da oferta, em relação à procura, não garantindo necessariamente a qualidade dos serviços prestados.

Gatti (2008) verifica que, de certa forma, cursos de formação continuada passaram a ter caráter compensatório para uma formação inicial que, em determinadas situações, não atendia a uma demanda de mercado, por se tratarem de cursos extremamente teóricos e técnicos. Houve um aumento de cursos de graduação e especialização na área educacional, principalmente na modalidade à distância, cuja validade dos seus programas a autoridades governamentais não conseguiriam acompanhar e avaliar criteriosamente, levando ao descrédito a formação de muitos profissionais que se encontram no mercado de trabalho atualmente.

Dias (2012) destaca que a valorização docente assim como a formação adequada são direitos garantidos previstos por lei, verificados na Constituição de 1988, art. 206⁷, e também na LDB, no seu art. 3⁸. Dessa forma, garantir uma

⁷ Constituição da República Federativa do Brasil, Cap. III, Da Educação, Cultura e do Desporto, Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes

educação de qualidade é responsabilidade do poder público. A autora afirma ainda que muitos municípios já buscam parcerias com universidades para implementação de planos de formação integrada entre teoria e prática, o que é corroborado por André (1999), pois aproxima os dados às suas referências.

Gatti (2003) lembra que apenas oferecer formação continuada não é o suficiente para mudanças nas percepções e práticas educacionais, vive-se num contexto de excessos de programas e pautas que, revestidos de boas intenções, desejam mudanças práticas. Formações continuadas foram pensadas em situações individuais para serem posteriormente 'aplicadas' ao coletivo. Dessa forma, o que se aprende numa formação pode ser diferente para cada um que dela participou. A autora lembra ainda de que cada trabalhador formado está integrado a grupos sociais referentes a determinadas concepções de educação, modos de vida, representações ou estimas que filtram os conhecimentos conforme lhe são repassados.

Cunha (2013) caracteriza o conceito de formação como um processo que exige reflexão e pesquisa, que se retorne até mesmo a real definição do desempenho docente na sociedade atual. A pesquisa a que a autora se refere consiste em seguir as conjunturas políticas que dão forma ao papel docente, seja no patamar real, seja no idealizado. Assim, capacitações docentes significativas ocorrem quando efetivamente se dão em continuidade, num procedimento vital ao seu período profissional. No que se refere à formação continuada, a autora refere-se a ações estabelecidas no período de atuação dos professores, podendo ter formas e durações diferenciadas, assumindo a capacitação como processo. Percebe-se, nesse momento, a real importância da formação continuada, pois é ela que distinguirá a atuação do docente na prática.

públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

⁸Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional; Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

A autora (2013) afirma ainda que há, então, uma estreita relação entre docência, formação e currículo, o que é corroborado por Leite (2005), quando afirma que competências docentes se dão pela experiência e são apoiadas por atividades que auxiliem os professores na identificação dos problemas diários, na sua contextualização, na forma de agir sobre eles. As autoras alertam para a fragilidade das formações quando estas se dão por demasiada prática ou por excessos teóricos, como forma de aligeirar-se dentro das propostas curriculares, o que, para as atuais demandas, parece estar cumprindo corretamente o seu papel, mas apenas realizam metas de formação quantitativamente, não qualitativamente.

2.1 POR QUE DISCUTIR O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Silva (2010) dirá que uma boa razão para essa discussão é aclarar que toda política curricular é um instrumento de poder, conferindo papéis específicos, estabelecendo normativas e diretrizes que propõem instrumentos didáticos. O currículo pode então ser um instrumento de fabricação de saberes, competências, propositor de hierarquizações e produtor de identidades. Numa análise próxima, Nóvoa (1992) mostra que a

formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado" (NÓVOA, 1992, p.13).

O autor sugere que a formação docente tem deixado de pertencer ao professor, por ter se distanciado dele, por isso a necessidade de discutir e construir formações a partir de uma escuta dos mesmos. Também afirma que onde a prática já está posta se faz necessário refletir sobre a experiência, tornando-a eixo principal da sua formação. O autor também propõe que não só a formação inicial ocorra nas instituições universitárias, mas que se criem redes colaborativas entre pesquisa acadêmica e prática escolar, além de envolver professores em debates sociopolíticos.

Para o autor português, envolver as instituições de ensino em discussões políticas, uma vez que o currículo é elemento político, permite que os profissionais da educação possam enxergar para além dos muros escolares. Assim, visualizam seu fazer profissional como um dos elementos fundamentais não apenas do espaço escolar, mas de todo um meio que o constitui. Em suas palavras:

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com esse propósito. É inútil propor por uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar essa aproximação. (NÓVOA, 2012, p. 18).

Segundo Leite (2005) é necessário que se concebam formações nas quais os professores sejam elementos ativos do seu próprio desenvolvimento, e o contexto profissional onde estão inseridos passe a ser essencialmente espaço entendido pela autora como um ambiente potencialmente formativo, ou “escolas como instituições curricularmente inteligentes”, pois ninguém mais do que o próprio docente sabe das suas reais necessidades dentro de seu exercício profissional,

ou seja, aquilo para que estou a apontar é um conceito de formação que implique os professores na (re) construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências profissionais que permitam novos olhares e novos enquadramentos das situações educativas e curriculares (LEITE; SILVA, 2002 apud LEITE, 2005, p. 372).

O fato aqui exposto é que, em determinadas situações, os professores passam a ser consumidores, não criadores da sua formação, apenas consomem e reproduzem aquilo que lhes é imposto. O trabalho do professor não pode ser compreendido de acordo com as condições sociopolíticas que creditam à própria instituição escolar. O ofício docente vai muito além de um currículo fechado e controlado pelo Estado. Há uma diferença entre os termos de profissionalização e profissionalismo, pois enquanto o primeiro se refere a uma forma de atuação baseada em resultados de pesquisas que avaliam e discutem a atuação e seus limites, o segundo resiste à burocratização, aumentando a certeza na racionalização, na lógica dominante.

2.2 DO PROFESSOR CURIOSO AO PROFESSOR QUESTIONADOR

Não é mais possível uma formação homogênea para um universo tão heterogêneo, que amplia acessos, mas não garante a permanência nem de alunos nem de seus profissionais, que passam a se sentir e se perceber avaliados naquilo que executam em sua profissão e rotina de trabalho. Passam, também, a se questionar sobre essa sua realidade.

A reconstrução dos currículos de formação docente não é a ferramenta fundamental para a escola ampliar seus horizontes, mas carrega em si boas sementes. Antes mesmo de rever métodos, a comunidade escolar deveria discutir de que forma a experiência e a teoria podem atingir seus objetivos. Signorini (2006) afirma que os problemas pertinentes aos cursos de formação são ocasionados pela posição subalterna do professor e pela projeção desta também aos alunos da escola pública, fatores que despertam nos docentes os desejos de prestígio quanto à posição social, de valorização e da afirmação de seu trabalho, subordinados às instituições de poder e às diretrizes educacionais impostas. Ademais, sentem que todo esse sistema os culpa pelo fracasso escolar.

Parafraseando Contreras (2002), os professores, quando transformam sua curiosidade em questionamento, ultrapassam os limites circunstanciais que pretendem condicioná-los, ampliam seus horizontes para alcançar uma autonomia madura por meio de processo de reflexão crítica que problematize as práticas e valores nas instituições. Para o autor, essa autonomia docente deve ser considerada como qualidade educativa, não como qualidade profissional. Ao refletir e analisar seu contexto de ensino há a possibilidade de ver sua autonomia sob a luz de um processo de emancipação, analisando as condições de suas práticas e pensamentos, considerando criticamente as demandas da sociedade e cultivando a capacidade crítica para a reflexão sobre a cultura que os governos democráticos influem nos processos educacionais.

A reconfiguração do currículo seria um reconhecimento de uma sociedade plural, com interesses e aspirações variadas, não só considerando as diferenças sociais dos elementos que compõem as instituições escolares, mas da sociedade como um todo. A ênfase se voltou para um currículo da diversidade, no qual a escola respeita e acolhe as diferenças, e a sociedade atende à diversidade das escolas. Essa descentralização do currículo acarreta, por parte do Estado, a

devolução da participação e decisão na educação aos professores e sociedade, esperando que as escolas públicas desenvolvam e concretizem os planos administrativos, sendo entidades com identidade própria e autogestão, tornando o currículo para si, como seu e de caráter singular.

Para Moreira e Pacheco (2013), nos dias atuais, os problemas colocados pela sociedade se mostram complexos e desafiam outras dimensões que perpassam a educação e o currículo, e que são igualmente multiformes; entre estas dimensões estão às concepções de qualidade e sucesso, que impõem novos compromissos sociais e implicam a diferença e a inclusão escolar social. Afirma-se ainda que pensar uma educação emancipatória através do currículo significa desejar romper com a estagnação que subjaz a simples repetição e recitação de conteúdos, é preciso promover o criador, o produtor crítico e criativo.

Segundo Morgado (2010), a verdade é que, às escolas e aos professores, é apenas assinalado o papel de executores de decisões que outros prescreveram, remetendo os educadores à posição de meros técnicos curriculares. Assim, a promoção do crítico produtor criativo só será possível quando o professor fizer parte da sua formação, não só como mero ouvinte, pois, como docentes frutos da reprodução, gera-se possivelmente, sem se dar conta, um exército de alunos reprodutores ávidos em receber, mas sem autonomia para criar novas conexões.

Ao discutir o conceito de currículo junto a Sacristán (2000), pode-se dizer que se trata de uma prática desenvolvida por meio de múltiplos processos, na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes. Parece óbvio ao autor que, na atividade pedagógica relacionada ao currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ou seja, há uma influência recíproca entre currículo e professor. Portanto, é inadmissível pensar uma proposta de formação docente que não considere particularidades e contextos profissionais; é impossível pensar num plano de formação individual, mas é possível crer numa proposta que pondere aquilo que o profissional da educação deseja.

2.3 PARTICIPAÇÃO DOCENTE E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Em vias de implementação de uma Base Nacional Curricular Comum, percebe-se que há uma estreita relação tanto no que se refere à formação docente, como no que se define como um documento base para a educação nacional. As discussões em torno destes no Brasil, inicia-se pelo que ficou estabelecido no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 onde fica constituído que os currículos de todos os níveis de ensino deveriam ter uma Base Nacional Comum e que esta deveria ser complementada pelos Sistemas de Ensino e Estabelecimentos Escolares, por uma parte diversificada caracterizada com regionalidades locais.

Macedo (2014) relata que no início dos anos 90 e com o aumento significativo da economia que acompanhou essa década os blocos econômicos Latino Americanos que seguiram exemplos da comunidade europeia, lançavam demandas por compatibilizações curriculares visando à locomoção entre os diferentes países que compunham a América do Sul. O plano que duraria três anos para a educação do Mercosul, apontava para a compatibilização dos sistemas educativos dos países participantes.

Essa análise mostra que nos anos que se seguiram, os planos se estenderam para os demais níveis de ensino, como o técnico, graduação e pós-graduação, de forma a continuar a facilitar não só o ensino entre esses países, mas o exercício profissional também. A compatibilidade entre as propostas foi ocorrendo sucessivamente, sendo assim denominados: *Contenidos Basicos Comunes para la Educación Basica* (Argentina, 1995); *Programas del Estudio* (Paraguai, 1995); *Plan Piloto- Currículo Experimental* (Uruguai, 1995) e *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997).

Com a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 organizados em dez volumes direcionados ao Ensino Fundamental (Fase inicial – 1º ao 5º Ano), apontaram-se pressupostos qualitativos para a Educação Nacional, organizados de modo a auxiliar os profissionais de educação na execução de seus trabalhos, principalmente no que diz respeito à ampliação e mudança curricular. De acordo com Macedo (2014) os PCN's foram encarados como uma solução razoável, pois não atendiam as demandas curriculares nos diversos cenários brasileiros, que, como já foi apontado, passava por uma série de redefinições não só educacionais mais também econômicas e políticas.

Segundo Ball⁹ (1994, apud Macedo, 2014) os Parâmetros Curriculares Nacionais faziam parte de um conjunto de reformas neoliberais características da década de 90, que ocorriam não só aqui no Brasil, mas também na América Latina, Europa e Estados Unidos, pois seguiam políticas propostas pelo Banco Mundial.

Lopes (2015) faz também esse resgate histórico das políticas curriculares nacionais, da ligação estreita entre política e currículo. A autora aponta que durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram amplamente divulgados como parte do que já estava estabelecido na LDB 9394/96. Entretanto, o documento atendia uma necessidade governamental e não teórica, era excessivamente criticado pelos curriculistas que o caracterizavam como um documento neoliberal, já que centralizava suas orientações submetendo os profissionais da educação acerca deles. Segundo Silva, Azevedo e Santos (1997),

os Parâmetros Curriculares Nacionais especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo de metodologias (ou 'orientações didáticas', como quer o documento ministerial). Na verdade, é possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo Nacional, mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino. (SILVA; AZEVEDO; SANTOS, 1997, p. 127)

Já na gestão que se seguiu, dirigida pelo Partido dos Trabalhadores e tendo como seus principais representantes Luís Inácio Lula da Silva e posteriormente Dilma Roussef, divulgaram o primeiro programa de orientações curriculares no ano de 2006, com textos que traziam uma dialética de constituir um currículo nacional que também foram auferidos criticamente, mas de forma mais nuançada e atinada, seja pela teorização do texto ou pelo apoio da academia ao partido (LOPES, 2015).

As novas propostas políticas seguiam favoráveis a uma unificação curricular como um modo de garantir a qualidade social da educação. A argumentação positiva em relação às de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi reassumido e, em 2009, o Ministério da Educação e Cultura propôs o Programa Currículo em Movimento¹⁰, com vasta participação de acadêmicos do campo curricular, com o objetivo de “elaborar documento de proposições para

⁹ BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press. 1994.

¹⁰Apresentação do Programa Currículo em Movimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937. Acesso em 19 jun. 2016.

atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e elaborar um documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum). (MACEDO, 2014, p. 1534).

2.4 DEFINIÇÕES EM TORNO DA NOVA BASE CURRICULAR COMUM

É na Resolução de nº 4, de 13 de julho de 2010 que se definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, estabelecendo em seu artigo 14 o que é uma Base Nacional Curricular Comum como um documento que “constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.” (BRASIL, 2010).

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais, pode-se dizer que as políticas sobre ela articuladas a respeito de uma Base Nacional Curricular Comum foram sinalizadas no Plano Nacional de Educação, onde finalmente diferenciaram-se Diretrizes Curriculares de Base Curricular, deliberando que todas as esferas que compõem o país devem condescender sobre a implantação de um currículo comum para o Ensino Fundamental (MACEDO, 2014). A Base Nacional é relacionada em algumas metas do Plano Nacional de Educação, no que tange a:

universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (Meta 2); universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (Meta 3); fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Meta 7); garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e

as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Meta 15). (BRASIL, 2014, p. 19; 22; 31; 48).

Em decorrência do que foi proposto neste Plano Nacional de Educação, o Ministério de Educação considera a necessidade de iniciar as discussões em torno das definições de uma Base Nacional Curricular. Segundo o Movimento pela Base Nacional Comum¹¹, o MEC principiou a escrita do documento em junho de 2015, contando com a cooperação de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de especialistas renomados da Educação Básica. Dois meses após essa abertura oficial, o documento foi exposto para todo cidadão que quisesse comentar sobre ele e assim ficaria por quase um ano em ambiente virtual¹². As contribuições já não podem ser realizadas e totalizaram-se cerca de 12 milhões de aportes no site no MEC; de posse desses dados, pretende-se finalizar um documento que segue para análise do Conselho Nacional de Educação até junho de 2016, sem previsão de uma data oficial para sua efetivação.

Acerca disso há muitas discussões sobre a validade da Base Nacional, pois não há possibilidade de estabelecer um documento que atenda uma demanda tão significativa como a brasileira, pois sempre haverá distintos discursos referentes a mercado, emancipação, mudanças mundiais, cidadania, equidade, diferenças, conteúdo básico, uma vez que “estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas.” (LOPES, 2015, p. 457). Corroborando com esse pensamento, Macedo (2014) acredita que um currículo nacional não vai aprimorar a educação nem avaliar desenvolvimento e distribuição de renda. O que se pode apresentar é o ensaio de domínio da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do pensamento neoliberal do qual faz parte, pois,

debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas (...) pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo. Disseminar diferentes propostas curriculares – disciplinares interdisciplinares ou mesmo antidisciplinares –, mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares – muitas delas estão sendo realizadas nas escolas –, promover o debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea. (LOPES, 2015, p.460).

¹¹ O Movimento pela Base Nacional Comum se autodenomina como um grupo de especialistas em educação não governamental que atua em prol da discussão de uma Base Nacional Comum de qualidade. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>. Acesso em: 19 jun. 2016.

¹² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

A discussão em torno da Base Nacional não está em desconsiderar a validade do documento que aparentemente visa homogeneizar o currículo nacional tornando-o mais acessível e parcial a toda população, mas em submeter às expectativas educacionais a critérios econômicos, uma vez que este foi concebido politicamente e aí sim adentrou as escolas, como pode ser explicitado por Andrade e Fernandes (2013):

Nesse sentido, a compreensão das políticas a partir da lógica *top down*, visão que define que o Estado constrói as políticas e as escolas implementam, deve ser desconstruída, porque as políticas não se constituem em produtos elaborados por *experts* do governo (como consultores contratados) e são reproduzidas nas escolas simplesmente; como políticas, são marcadas por disputas e recontextualizações permanentes, sendo impossível controlar um fluxo de posições e de reconstruções curriculares que as escolas fazem, por exemplo. Seria ingênuo, também, pensar somente pela lógica inversa, *down top*, que os currículos são construídos apenas no cotidiano escolar, pois as políticas produzidas pelos governos estão presentes nas escolas, professores e professoras fazem uso dessas políticas dentro das escolas; sendo assim, tais políticas curriculares produzidas pelo governo exercem influência na construção dos currículos nas práticas pedagógicas escolares. É por isso que consideramos tão relevante compreender a trajetória das políticas de currículo, pois isso nos potencializa entender a configuração de práticas pedagógicas dentro da escola. (ANDRADE; FERNANDES, 2013, p.9).

Outro entrave é que, de uma forma ou outra, a Base Nacional será ponderada por programas de avaliações nacionais, como já foi descrito nas metas do Plano Nacional de Educação, e é ratificada quando se afirma que “a proposta de uma base nacional pretende, segundo o governo, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares, guiar o processo de avaliação e da formação de professores. Hoje as diretrizes da Prova Brasil (avaliação federal da educação básica) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) servem de indutores dos currículos municipais e estaduais, mas são considerados genéricos.” (CÓSSIO, 2014, p. 1578), o que também corroborado por Hypólito (2010) quando este afirma que a avaliação assumiu um papel de efetivação de regular o currículo e a formação docente, que por meio do discurso das necessidades da globalização e mercado internacional, a economia passou a ser determinante para significações educativas; a avaliação, desse modo, passa a ser imperativo para alcance de métodos eficientes e qualitativos para solucionar possíveis entraves educacionais.

A proposta de uma Base é ao mesmo tempo controversa e intrincada, no que admite um currículo como algo tão amplo que será pretense como modelo social. Mesmo que se entenda que um currículo vá além de um conjunto de conteúdos vindo de manifestações formativas dos estabelecimentos educativos, ao se pensar num texto comum apresentam-se conhecimentos previamente selecionados que por sua vez acredita-se como necessários para cada nível de ensino, podendo considerar que ele é formalizado de intencionalidades e um sistema de ideias já na sua formulação. (CÓSSIO, 2014).

Para Santomé (2013, apud CÓSSIO, 2014) na elaboração de uma Base Curricular ignora-se a diversidade de vivências, tempos, espaços; E ao desconsiderar esses fatos, devolve-se a escola a responsabilidade de dar conta das demandas sociais de diversos grupos em situação de vulnerabilidade, por isso a quase impossibilidade de homogeneizar um documento nacionalmente, pois até mesmo dentro de uma mesma escola vivenciam-se realidades extremamente opostas, uma vez que,

acredita-se que o diálogo nacional sobre o currículo é necessário, não como base comum, mas como princípios orientadores que levem em conta as diferenças, que partam da exploração concreta e pública do modo como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura. (APPLE, 1999, apud COSSIO, 2014, p. 1581).

No sentido de chamar a atenção para os processos de análise em relação às reformas educacionais, é que a pesquisa demonstra ser importante num processo como o de implementação da Base Nacional, pois dessa forma é possível analisar o que se considera inadequado e debater criteriosamente quais propósitos construíram uma escola democraticamente de qualidade. O debate curricular necessita ser ampliado para além do ambiente acadêmico, pois diz respeito a um projeto referente a uma nação; ao neutralizar a aprendizagem despolitiza-se o ato educativo e concomitantemente deixa de responsabilizá-los pelos resultados ali gerados (CÓSSIO, 2014), ou seja, a fórmula do sucesso já está posta, possíveis fracassos é genuinamente culpa de uma escola que não se ocupa qualitativamente da sua demanda.

A Secretaria Municipal Educação de Curitiba já disponibilizou uma versão preliminar do Currículo do Ensino Fundamental que expressa o projeto educativo já desenvolvido pelo município e que num sentido geral possui o mesmo objetivo da

Base Nacional Curricular, que é de unificar o projeto curricular para toda a cidade, sendo assim caracterizado:

Em 2013, iniciaram-se as discussões para a realimentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para tanto, foi deflagrado um amplo movimento de discussão, estudos e análises do documento que já estava posto nas escolas, objetivando ultrapassar a visão de que esse é apenas um documento legal, mas representa a identidade da escola. Nesse processo de reflexão coletiva, discutir sobre o currículo escolar foi fundamental, pois é ele que direciona e coloca em ação todas as práticas educativas para que os estudantes tenham direito efetivado a apropriação dos conhecimentos escolares. Em 2014, na perspectiva de continuidade destas discussões, foi aprofundado e consolidado o conceito de *BOA ESCOLA*, que conforme o Caderno da Semana de Estudos Pedagógicos 2014, tem como objetivo a promoção do acesso e o direito à educação para todos/as. Portanto, a *Boa Escola* procura promover a universalização do saber consciente de que a exclusão do processo de escolarização (...) constitui cerceamento do direito de acesso do indivíduo a importantes dimensões da cultura. (CURITIBA, 2016, p. 7).

O documento define ainda que o Currículo do Ensino Fundamental foi construído de forma a atender necessidades para maior elucidação dos conteúdos, objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos de acordo com cada ciclo, o trabalho dentro das escolas será estimulado para a integração de conteúdos, compreendendo a relação entre restrições e possíveis ações, o que pode ser viabilizado ou impedido por ele.

2.5 CONTEXTO EM QUE SURGE O PROJETO PILOTO EDUPESQUISA

Diante da globalização da economia e dos avanços da tecnologia, que possibilitaram inúmeros acessos ao desenvolvimento do conhecimento e da ciência, os argumentos acima reforçam a necessidade de atualizar o professor, as formações continuadas e o trabalho docente. Nesse contexto, as políticas públicas locais se veem compelidas a organizar programas de capacitação que estimulem a pesquisa e o desenvolvimento profissional e pessoal do seu quadro de profissionais do magistério.

A distante relação entre professor e currículo só poderá ser reduzida quando aquele fizer parte da elaboração deste, ou seja, quando se pensar um currículo que se constitua cooperativamente, ao não buscar um currículo ideal que atenda às necessidades homogeneizando-as; mas um currículo que desconstrua saberes,

ressignificando-os quase que naturalmente. Desse modo, será possível pensar numa humanização do ato pedagógico, abandonando essa já falida e insistente versão do currículo burocrático, hierárquico e conteudista.

Sacristán (2007) afirma que esses problemas serão sanados através da reflexão, que não se dá a partir de algo puro, estanque, mas de um conhecimento rodeado pelas contingências que impregnam a experiência. Na atualidade, tanto nacional como internacionalmente, houve um aumento significativo de estudos que procuram investigar especificidades, a natureza e os processos de construção de conhecimentos ou de saberes de professores.

No cenário atual, a hierarquização, a burocracia e a indústria que alimenta o saber das escolas fizeram com que cada sujeito fosse responsável por um território individual, como, por exemplo, a sala de aula ou o planejamento, e não há mais reflexão sobre a prática, apenas a realiza. Morgado (2010) afirma que a mudança ocorre no momento em que as pessoas sejam capazes de refletir e agir com ela, o que comprova que a alteração deve ser idealizada pelos próprios professores e não para os professores. Aliás, quando a mudança é promovida de um modo gerencialista, faz-se apenas de maneira efêmera e ineficaz.

Stenhouse (1991), por sua vez, mostra que, quando o professor pesquisa, ele aperfeiçoa os conteúdos e conhecimentos que possui para ofertar como aprendizagem ao aluno, o que se reflete no currículo em que atua. Pimenta (2010) diz que o conceito de “professor reflexivo” se modifica significativamente frente às condições de trabalho nas escolas, movido por imposições de políticas de formação continuada, que se dão de forma fragmentada ou como reforma da formação inicial, seja por desqualificar as práticas docentes, seja por falta de incentivo à pesquisa.

2.6 O PROJETO – PILOTO EDUPESQUISA

Em 2013, foram selecionados alguns profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, chamados a participar de uma experiência diferenciada, marcada principalmente pelo seu perfil cooperativo de incentivo à pesquisa. Essa iniciativa, intitulada Projeto-piloto Edupesquisa, foi promovida pela SME de Curitiba, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, e objetivou

aproximar os profissionais da Rede Pública Municipal à pesquisa acadêmica, bem como propor novas versões do projeto que poderiam ocorrer posteriormente.

Segundo o Relatório Final do Projeto-piloto Edupesquisa (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013), a versão piloto do projeto foi destinada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, entre eles docentes, pedagogos e técnicos lotados nos diversos departamentos educacionais da SME. No total, foram selecionados cerca de quinhentos cursistas, que, após o processo seletivo, seriam divididos em seis salas-ambientes de pesquisa. A estrutura administrativa e pedagógica foi composta por profissionais da Secretaria Estadual do Paraná, SME de Curitiba e representantes da Universidade Federal do Paraná, assim divididos: Um coordenador institucional, um coordenador pedagógico, dois supervisores de curso (responsáveis por toda a estrutura do projeto), doze professores (sendo seis professores formadores e seis professores pesquisadores), quarenta e quatro tutores e quinhentos cursistas (divididos entre as seis salas-ambiente).

A duração total da formação foi de aproximadamente cinco meses, sendo: dois dedicados à organização estrutural e burocrática do projeto e três meses para o andamento das atividades de pesquisa, que, além do incentivo à investigação acadêmica, daria direito a uma bolsa-auxílio mensal¹³.

A organização burocrática/financeira do Projeto-piloto Edupesquisa se daria por meio de uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹⁴ (FNDE), pagaria bolsas-auxílio aos professores e tutores, enquanto a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba coordenaria o projeto, fazendo o pagamento das bolsas-auxílio aos alunos (profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino). A Universidade Federal do Paraná ficaria responsável por gerenciar as bolsas-auxílio disponibilizadas pelo FNDE, além de fazer todo o acompanhamento pedagógico do projeto. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

¹³ O pagamento da bolsa auxílio seria tanto para aqueles responsáveis pela parte administrativa/pedagógica quanto para os cursistas.

¹⁴ Segundo FNDE (2016), o Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação é autarquia federal criada pela Lei nº 5537 de 21 de novembro de 1968, alterada pelo decreto nº 872 de 15 de setembro de 1969, do qual é designado para a realização de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), com fins de garantir melhorias educacionais a todos os níveis de ensino e para todos os estados e Distrito Federal Brasileiro. Esse fundo é responsável por programas relacionados à alimentação escolar, livros didáticos, destinação de verbas para as escolas, recursos para as bibliotecas, reestruturação de equipamentos, entre outros.

O objetivo do Projeto-piloto Edupesquisa era, segundo o seu Relatório Final (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013), promover a reflexão sobre a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como incitar a participação dos profissionais na definição do formato do projeto para as novas edições, subsidiando futuras versões e promovendo a realização de pesquisas acadêmicas concomitantemente a práticas pedagógicas diferenciadas. Especificamente, esse projeto possibilitou averiguações sobre temas voltados à apreensão do que se tratava a própria formação, subsidiou discussões diversas acerca do ofício docente e estabeleceu uma rede cooperativa com trocas significativas de experiências valendo-se da pesquisa acadêmica.

Logo que foram concluídos os trâmites burocráticos, e após realizada a seleção de tutores e alunos, iniciaram-se as atividades, que, nesse formato inicial, contou com a divisão de salas-ambientes, para as quais os alunos eram levados de acordo com seu interesse em pesquisa. Conforme já descrito havia seis salas-ambiente: Formação Continuada; Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto; Professor Pesquisador; Gestão Participativa na Composição do Projeto; Tecnologias e Mídias na Escola: uso e produção; Trabalho em Ambiente Virtual de Aprendizagem e Educação à Distância.

Para todas as salas ambientes o trabalho de pesquisa foi organizado basicamente em três fases: a primeira contou com uma aula inaugural e presencial de quatro horas, além de vinte horas em ambiente virtual, com fundamentação teórica específica para cada sala, com organização de leituras, participação em fóruns e postagens de atividades propostas. Já na segunda fase, foram três encontros presenciais de quatro horas, e sessenta horas de estudos em ambiente virtual, no qual grupos de quinze participantes de cada sala se organizaram para leituras e discussões orientadas por um tutor e mediadas por um professor pesquisador. Finalmente, na terceira fase, houve dois encontros presenciais de oito horas, e vinte horas de estudos à distância, a partir dos quais se elaborou um texto colaborativo seguindo as discussões dadas nos pequenos grupos da segunda fase. Além das discussões e incentivo à pesquisa, o texto colaborativo se deu por considerar a experiência de cada participante dentro do Projeto, ou seja, a proposta dessa formação continuada não estava pronta desde o seu início, mas foi construída gradativamente através dos avanços de cada um dos seus integrantes.

Ao término dessa fase inicial do Projeto, cada sala-ambiente produziu um relatório final com as principais considerações. Segundo Silveira (2015), esse modelo de formação continuada possibilitou aos profissionais de educação a participação na estruturação e nos direcionamentos para implementação dessa proposta, contribuindo para a aproximação deles com a pesquisa acadêmica, criando perspectivas de um “professor intelectual”.

Hagemayer (2013, apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013) aponta um dado interessante verificado numa das salas-ambiente, a do Professor Pesquisador: naquele espaço 95% dos cursistas já realizavam pesquisas, e aproximadamente 45% asseguraram que elas foram realizadas em projetos já promovidos pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, como o Projeto Fazendo Escola e o Projeto Escola & Universidade. Ademais, muitos dos cursistas assinalaram que a pesquisa é um imperativo para reflexão das práticas pedagógicas diárias.

2.7 DISCUTINDO O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A seção anterior trouxe a experiência do Projeto-piloto Edupesquisa como um todo, e, como cursista na sala-ambiente Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto, adentrei um campo de muitos questionamentos, que ampliaram meu interesse pelas discussões curriculares e até mesmo sobre a percepção da construção da minha identidade profissional a partir da formação. Até aquele momento, percebi que não compreendia claramente do que se tratava o currículo, ou até compreendia o que ele era, mas não o que ele abrangia.

Ao falar sobre o currículo, interessa dizer, inicialmente, o que é currículo: um instrumento pedagógico que se configura como um plano de ensino ou proposta política que sai dos gabinetes e adentra a escola. Moreira e Silva (1994) afirmam que o currículo é antes um terreno de política e produção cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e tradução pedagógica. Tamanha importância ainda não é clara para muitos docentes, que encontram dificuldades em atrelar teoria a práticas diárias. Stenhouse (2007) afirma não haver possibilidade de desenvolvimento de um currículo sem o desenvolvimento

do professor, o que é complementado por Tardif (2000), quando diz que pensar num currículo de formação de professores, em que o sujeito ainda é mero reproduzidor do objeto nos leva a desacreditar da importância de um currículo coerente de formação docente.

O professor deve, então, compreender-se como eixo fundamental nos processos de sua e outras formações, assim verá que o currículo vai além de um manual de metodologias, como afirma Corazza (2001), pois fará aparecer o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos do currículo, não fechando-o em si mesmo, mas fazendo-o livre, nele e fora dele, jogos de relações diferentes, múltiplas e disseminadas.

A intenção dessa pesquisa deu-se após minha experiência como cursista da sala-ambiente que tratava o Currículo, no Projeto-piloto Edupesquisa, ação significativa de formação continuada em que se discutiu amplamente esse que se faz tão ilustre (des) conhecido nas escolas. As experiências anteriores de formações continuadas auxiliaram modicamente as práticas pedagógicas pessoais, quase sempre por uma relação não tão estreita entre teoria e prática, pois muito do que se ensinava não se adaptava à realidade local onde se estava atuando, o que dificultava ações que potencializassem o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, confirmava-se o que Pescuma (2005) dizia quando alertava sobre uma diferença abissal entre informação e conhecimento, pois só a partir da sistematização de um conjunto de informações é que se faz possível transformá-lo em conhecimento.

O excesso de informações é de pouca valia se não está vinculado ao seu bom uso na prática. Nascimento (2000) afirma que capacitações docentes deixam de ser eficazes por sua desvinculação entre teoria e prática, por ênfase em aspectos normativos ou por falta de projetos que envolvam o coletivo. Quando não ocorre um vínculo, percebe-se que o professor se demonstra desmotivado em colocar em prática o que aprendeu, levando-o mais uma vez aos velhos roteiros ou para simples sequências propostas em livros didáticos.

Na sala-ambiente Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto, foi possível presenciar angústias e inquietações dos que lá estavam e também perceber inúmeras dúvidas e desconhecimentos, não só relacionadas ao currículo, mas na formação docente em si.

A experiência em discutir um currículo demonstrou-se única, no sentido de aproximar muitos da pesquisa colaborativa, da possibilidade do professor pesquisador se afastar da posição de ouvinte apreensivo. De certa forma, percebeu-se que a discussão promovida nessa formação

convidou os docentes envolvidos para analisar, refletir e problematizar: o currículo, vigente na instituição em que atuam como professor(a) ou como nesse ambiente institucional a tarefa do ensino-aprendizagem alcança ou não os objetivos propostos no desenho curricular; analisar qual método de ensino e de aprendizagem tem sido utilizado, compondo com eficácia soluções para o elo entre a teoria e prática; destacar quais problemas vem sendo comumente enfrentados na escola de hoje, que se pretende democrática, ampliada, inclusiva e que almeja organizar projetos que não contemplem interesses individuais e sim coletivos, oportunizando um currículo que se desenvolva como feixe de forças reunidas para alcançar a melhoria da aprendizagem. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p.178).

O trabalho na sala-ambiente Currículo iniciou-se com a análise histórica desse que foi o objeto central de estudo e sua contextualização como projeto educativo. Muito do que se entende por currículo vem da sua trajetória ao longo dos anos. O termo currículo se deriva da palavra latina *Scurrere*, que está relacionado ao ato de correr, curso ou processo (GOODSON, 1995). Na Renascença, o currículo ganhou caráter coercitivo, de controle e disciplina, e é por isso que há divisão dos conteúdos de ensino das sete artes liberais que agrupavam o *Trivium* (estudo literário) e *Quadrivium* (método científico). Há também outras formas de classificação da palavra currículo, entre elas a ideia de ordem e disciplina, que também pode ser compreendida como *ratio* que remete a noção de ordenação ou disposição de conhecimentos. (GOODSON, 1995, apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

Ao integrar grupos, sequenciar e impor regras, fica claro que todo currículo carrega em si uma intenção, que acompanha cada período histórico que o perpassa. Foi na transição do Feudalismo para o Capitalismo (Mercantilismo) que o currículo voltou à suas origens; o sistema de ensino foi organizado como uma pista de corrida, na qual todos passariam pelos mesmos obstáculos até o final de um trajeto, quando seria possível verificar quem foi capaz de alcançar uma medalha (ensino como um desafio proposto com fins de gratificação).

Na Revolução Industrial, o currículo ganhou um caráter técnico e competitivo, em que os melhores seriam recompensados por seus méritos. O foco não seria mais os conteúdos, mas sim as técnicas que favoreceriam os indivíduos no mercado de

trabalho. Santomé (1998) salienta que a produção, no âmbito educacional, apresentava distorções semelhantes às do mundo produtivo, tais como hierarquização, divisão de funções, redução de tarefas, ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta, currículo composto por disciplinas estanques, entre outros aspectos.

Antes de se pensar em currículo pós-moderno, houve uma fase do currículo Marxista, na qual a consciência de classe se fazia presente por meio do incentivo ao ensino não apenas do conhecimento clássico, mas de técnicas coletivas sem visar à competitividade.

Frente a todas essas mudanças (ou não) da constituição de currículo, atualmente passamos por um momento que se vale de uma teoria pós-estruturalista, que vê o currículo construído a partir das relações sociais e focado na análise discursiva, de um instrumento que pode colaborar para a superação das questões que impedem avanços educacionais.

A escola contemporânea trouxe consigo a democratização do ensino público; os bancos escolares, antes ocupados pela nobre burguesia, agora são locais comuns a todos, mas com espaço para poucos. Segundo Esteban (2007), a dinâmica de igualdade/diferença mostra-se especialmente relevante para indagar os processos de democratização da escola pública. Assim, ao incorporar os diferentes, justifica-se a segregação, ou seja, ao incluir o diferente, exclui e reforça os fracassos da emancipação social. Nesse sentido, uma escola que inclua diz respeito a uma instituição

que eduque todas as crianças e jovens, com qualidade, superando os efeitos perversos das retenções e evasões, mas propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes assegure condições de fazerem frente às exigências de um mundo contemporâneo, precisa de condições para que, a partir da análise e valorização das práticas existentes que já apontam para formas de inclusão, se criem novas práticas: de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas, currículos interdisciplinares, rica de material e de experiências, como espaço de formação contínua, e tantas outras. (LIBANEO; PIMENTA, 1999, p. 261).

A construção de um currículo de formação multicultural não é tarefa simples. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes e o reconhecimento da existência de um jogo de correlação de forças que estabelecem critérios de validade e legitimidade, segundo os quais são produzidos representações, sentidos, e instituídas realidades. O processo de

significação é um processo social do conhecimento. Nesse sentido, “os saberes são sempre mediados pela linguagem e esta, como se sabe, não é neutra”. (COSTA, 1998, p. 50).

Compreender a evolução histórica curricular leva ao entendimento de que o currículo é um reflexo social e, por isso, todos os professores deveriam participar de sua construção, pois, de acordo com Moreira e Candau (2007), há um potencial no currículo com a finalidade de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos e da sociedade em geral.

Ao compreender a evolução histórica curricular e a necessidade de não descaracterizar o currículo, mas reconfigurá-lo, percebeu-se que apenas através da pesquisa será possível uma aprendizagem reconstrutiva, caracterizada por Demo (2012) pela autenticidade e processo emancipatório, pois nela o professor percebe-se como orientador do próprio conhecimento. Fixar paradigmas já não compete mais à educação, que necessita de movimentos contínuos e transdisciplinares.

A sala-ambiente Currículo, Método e Formas de Organização forneceu subsídios para uma discussão conceitual do currículo, disponibilizando materiais que elucidavam a origem, os desdobramentos do entendimento sobre este, as discussões atuais em torno do mesmo. Trouxe uma tipologia de currículos na tentativa de atualizar sobre os novos formatos curriculares e as arquiteturas hoje vigentes. A ideia foi ofertar um conjunto de informações para que, em posse destas se escolhessem conteúdos e modelos.

A disposição dos materiais no ambiente virtual era acompanhada pela mediação das tutoras que, antes de disporem o material em rede, se reuniam com a professora formadora. As tutoras tiveram, portanto, um importante papel promovendo os conteúdos e as questões que se suscitavam em torno deles. Como a sala tinha em média 83 inscritos, cada uma delas se ocupou em ouvir e dialogar com um número razoável de cursistas. A formação nessa sala se organizou em três etapas, e a primeira consistia em definir qual seria o objetivo do trabalho e conteúdos que explicam a origem do currículo, o conceito de organização curricular.

Junto a este conteúdo foi proposta uma primeira atividade, que era ler e discutir um texto referente ao currículo¹⁵, porém os professores apresentaram certa resistência e encontraram dificuldades em responder as questões derivadas desta

¹⁵ O texto a que se refere é o ‘Currículo, conhecimento e cultura’, de Antônio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>.

leitura. Na primeira aula presencial, com o contato direto entre professor formador, tutoras e cursistas, observou-se que uma grande maioria desconhecia que o currículo fosse algo a ser posto em discussão. Tal experiência desestabilizou alguns mais e outros menos, na perspectiva de cumprir a meta de organizar curricularmente as próximas propostas do Edupesquisa.

Percebeu-se, nos contatos presenciais que se seguiram, que o currículo costuma ser praticado e reconhecido como algo que não pertence à construção profissional do professor, ele é entendido como uma demanda para a prática, algo que deve ser executado. As metas e os objetivos; as relações horizontais entre os conteúdos; as verticais que se juntam; as imposições das políticas educativas que se representam nas questões transdisciplinares; a sociologia do currículo, aquilo que o atravessa fazendo vizinhança entre escola e comunidade, educação e sociedade; os formatos, a seriação, o sequenciamento; os conteúdos; e os modelos das práticas não são entendidos pelo professor como elementos que ele deve elucidar ou como estruturas de sua responsabilidade de intervenção e de posicionamento.

Os cursistas reconheciam a estrutura que dá vigência a esses elementos no currículo, se entendiam como parte desta. Entretanto, a criação, o poder de criação que implica a crítica e a desconstrução de modelos, exigiu esforços de todos que se envolveram com a sala-ambiente. Tematizar o que é um currículo gerou muitas questões, criando, de certa forma, demora nos encaminhamentos. O trabalho de estudo para o desenho de um novo currículo foi iniciado tendo que derrocar na subjetividade dos professores uma imagem de normalização, burocratização, sujeição. O mais interessante é que, concomitantemente às discussões que se faziam nessa sala, estavam ocorrendo várias reuniões nos estados e municípios em torno da, ainda por implementar, nova Base Nacional Curricular Comum.

Baseando-se ainda no texto de Moreira e Candau (2007), alertou-se para a importância da seletividade dos professores quanto aos elementos que arregimentam a estrutura curricular, pois esses profissionais compreendem claramente o que é necessário para o êxito da formação de seus estudantes. A busca por uma escola mais fecunda e um currículo de maior qualidade acabou por recair na ideia de que no Ensino Básico deve favorecer a pesquisa e estimular o professor à ação da pesquisa. Esses desejos descritos por alguns do grupo foram constantemente desestimulados por outros profissionais que ali estavam. Os menos entusiasmados diziam que, mesmo sendo válido o esforço do novo, no que se refere

à vida profissional do professor, há sempre uma ameaça de sobrecarga, de mais tarefas para quem já realizava muitas. Em meio a essas dificuldades, encaminharam-se conteúdos e práticas, ou atividades que deviam constar no próximo currículo.

Na segunda fase de estudos, foram sugeridos dois artigos de diferentes aspectos quanto ao papel das disciplinas. No primeiro texto, Young (2011) disserta sobre o futuro da educação em uma sociedade do conhecimento e sobre o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Inicialmente, pode parecer que o autor sugere ou defende as disciplinas, mas de fato ele retrata o poder destas frente ao que ele ressalta como desigualdades do capitalismo que dificultam a possibilidade de uma educação de superação do conflito de classes.

O segundo texto, 'Currículo experimental na UFPR Setor-Litoral' (CUNHA, 2008), trata de uma proposta experimental em vigência nessa instituição, que possui uma proposta de formação por projetos, com um currículo voltado ao desenvolvimento de projetos que intervenham na comunidade local. Ambos desafiavam o debate sobre estratégias curriculares inovadoras, o que estimulou os cursistas em muitas falas relacionadas às tensões normativas e à necessidade de se rediscutir as políticas educacionais atuais.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2013), após as atividades desenvolvidas na sala-ambiente pelos cursistas, tutores e professores, foi possível catalogar um número expressivo de dados que dariam subsídios às próximas edições do Projeto Edupesquisa. Assim, seguem, na tabela a seguir, algumas das principais reflexões que subsidiaram essa formação docente:

TABELA 1 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA SALA-AMBIENTE CURRÍCULO, MÉTODO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Organização Curricular	Os cursistas demonstraram maior interesse por um currículo modular ou organizado por eixos (cerca de 65% dos votos), seguido por um currículo temático (22% dos votos), e, por fim, um currículo por projetos (13%). Ressalta-se que não houve outras sugestões de organização curricular além das citadas.
Carga Horária Total	Foram direcionadas quatro opções de carga horária, entre elas 100h, 200h, 300h, ou outra opção livre. Quase metade dos cursistas optou por 200h como sendo uma carga horária ideal para uma formação docente, seguida pela opção de 300h.

	Poucos profissionais optaram pela carga horária de 100h, e alguns chegaram a propor uma formação com 360h.
Organização Temporal	A seleção dos cursistas parece indicar que o aprofundamento de conteúdos demanda maior dedicação de tempo do que atividades práticas, sendo prioridade nas faixas temporais de 100h até 199h e de 200h até 299h. Por outro lado, na faixa temporal de 50h a 99h, há precedência para desenvolvimento do projeto e atividades práticas, reforçando que a distribuição da carga horária poderia ser organizada de forma a enfatizar o aprofundamento de conteúdos. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p.189).
Futuros Currículos	Foram pensadas quatro linhas principais de propostas curriculares: <ul style="list-style-type: none"> • Sustentabilidade do conhecimento (escola e comunidade); • Formação para pesquisa da prática e na prática docente; • Inclusão digital e outros temas da contemporaneidade; • (Re)democratização dos tempos e dos espaços da escola.
Trabalho de Conclusão de Curso	Ao término das atividades formativas, a maioria optou pelo Projeto de Pesquisa como a melhor opção de trabalho para conclusão do curso, seguido por elaboração de artigo, produção monográfica e de material didático.

Fonte: Adaptada de Secretaria Municipal de Educação (2013)

Ao final da experiência em discutir um currículo numa formação continuada que priorizou a pesquisa prática, percebeu-se que já não é possível falar em currículo colaborativo enquanto os professores se mantiverem na condição de executores, isto é, operarem com demandas curriculares que resultam na desumanização da escola, pois, desse modo, esses profissionais apenas assumem um papel burocrático e técnico, muito longe do que se espera de um ambiente democrático. Fica evidente, então, a necessidade de se pensar formações continuadas que se deem através de desconstruções, tanto teóricas como práticas, não apenas atendendo a necessidades individuais, mas de todo um coletivo escolar.

Ao se colocar como ouvinte dos seus profissionais da educação, ali como cursistas, o Projeto-piloto Edupesquisa identificou elementos fecundos no que tange os estudos curriculares relacionados à formação docente, capazes não só de contribuir para o desenvolvimento individual de cada um ali presente, mas de contribuir para a materialização da qualidade das atividades prestadas pela SME de

Curitiba, atendendo aos anseios de uma ressignificação dos tempos e espaços da escola (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

PARTE III – DISCUSSÃO DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO-PILOTO EDUPESQUISA

Os capítulos anteriores desta pesquisa problematizam teoricamente o modo como foi se construindo a relação entre formação continuada de professores e currículo, objeto deste estudo. Ao tratar a importância de se discutir o currículo para implementação da formação continuada de professores, para atualizar os conhecimentos dessa classe profissional de forma mais autônoma, toma-se a proposição do Projeto-piloto Edupesquisa como algo válido para um estudo empírico.

A ideia inicial foi entrevistar representantes de três grupos ligados ao Projeto-piloto Edupesquisa. O primeiro grupo, a gestão, são aqueles que participaram da organização, e o objetivo era questionar e trazer para o debate as motivações e as perspectivas de alguns membros do grupo de profissionais da Secretaria Municipal de Educação que propuseram esse modelo de formação que almejava reformular a formação docente local.

O segundo grupo era composto por docentes, e o objetivo era refletir sobre a formação continuada ao longo da própria experiência docente, ou seja, os significados que essa formação possui para os professores que estão em atuação nas escolas. Nesse sentido, pretendia-se verificar como alguns colegas que passaram pelo Projeto-piloto Edupesquisa perceberam essa experiência na qual se discutiu o currículo e outras questões vinculadas à própria formação continuada.

O terceiro grupo a ser questionado era composto por cursistas que estavam frequentando as versões posteriores do Projeto-piloto, aqueles que participaram da versão reformulada da formação docente local. Durante a coleta de dados para a construção empírica dessa pesquisa, houve o arquivamento dessa proposta de formação. A operacionalização do Edupesquisa, no interior da Universidade Federal do Paraná, como se soube de modo informal, enfrentou dificuldades. Esses entraves técnicos e operacionais demandaram uma falta de investimento a essa nova formação continuada da Rede Pública Municipal.

Ao procurar gestores do Projeto-piloto que investiram em reformar a formação docente local, soube-se de sua interrupção. Como esse acontecimento é muito

recente, tais profissionais preferiram não se pronunciar e também não facilitaram o acesso aos professores que participaram da primeira proposta e das seguintes.

Diante de tantas adversidades, esse projeto precisou ser revisado. Ao compartilhar com o grupo de estudos sobre Filosofia da Diferença do qual participo, na Universidade Federal do Paraná, essa questão foi debatida e, acreditando que a proposta do Projeto-Piloto foi significativa, no sentido de motivar os cursistas como responsáveis pela sua própria formação (DELORY-MOMBERGER, 2006), surgiu a opção de entrevistar algumas das professoras e professores que atuaram como tutores no Piloto Edupesquisa.

Os tutores selecionados¹⁶ para esse projeto formaram um grupo menor, porém agiram como mediadores da proposta da Secretaria Municipal de Educação, assumida por um grupo de docentes da UFPR e pelos professores cursistas, também escolhidos a participar da proposta de reforma da formação docente local. Investigar os tutores pareceu um modo interessante de superar o ocorrido, ou seja, a dificuldade de acesso aos próprios professores da rede municipal que passaram pela experiência de discutir o currículo nesta formação, que é interessante salientar, fugiu ao padrão das formações que a antecederam.

Fez-se desse grupo de tutores os porta-vozes dessa experiência, além dos docentes que por ali passaram, uma vez que alguns deles são professores da rede municipal. Escutá-los pareceu importante, uma vez que atuaram como mediadores e puderam assegurar uma memória importante dessa experiência. O tutor devia atuar

¹⁶ Segundo o Relatório Final do Projeto-piloto Edupesquisa, para atuar como tutor no Projeto, era necessário atender alguns pré-requisitos, entre eles, “possuir formação superior e ter concluído ou estar cursando pós-graduação *Stricto Sensu* na área da educação (mestrado ou doutorado); possuir experiência de, no mínimo, três anos no magistério; ter concluído o curso de capacitação de tutores, ofertado pela Universidade Federal do Paraná.; Ter acesso e habilidade no uso de computadores e ferramentas de Tecnologia de Informação e Comunicação, incluindo recursos de conectividade e interatividade (internet e AVA); Ter disponibilidade de vinte horas semanais, fora de seu horário de trabalho, para atendimento aos alunos e correção de atividades do Projeto Edupesquisa, por meio eletrônico; Possuir vínculo de servidor público nas esferas municipal, estadual ou federal, com atuação na área da educação pública; ou ser discente de programa de pós-graduação (mestrado ou doutorado) de Instituição de Ensino Superior pública na área da educação; ter disponibilidade para participar de reuniões presenciais, periódicas, com a equipe de coordenação, que serão incluídas na carga horária dedicada de vinte horas semanais e poderão ser realizadas de segunda-feira a sábado, nos períodos diurno e/ou noturno, na Secretaria Municipal de Educação e/ou UFPR, em Curitiba/PR; ter disponibilidade para participar de reuniões presenciais com a equipe de coordenação, no Centro de Capacitação da SME, em Curitiba/PR; Não ser bolsista da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/CAPES) para aperfeiçoamento de professores.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 324).

sobre o processo educativo com a função¹⁷ de auxiliar o encaminhamento das ações formativas. Após contato presencial e *on-line* sobre a disponibilidade e interesse em participar desta pesquisa, foram agendadas entrevistas com cinco profissionais, três deles que colaboraram na sala-ambiente Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto; e dois que atuaram na sala-ambiente Professor Pesquisador.

3.1 COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA

O universo da pesquisa foi composto por cinco tutores, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. A seleção foi feita a partir de *e-mails*, solicitando a participação na pesquisa, e, caso houvesse interesse, que se dispusesse a agendar uma entrevista aberta para aprofundamento das questões.

Dos cinco tutores que se disponibilizaram a ceder dados para essa pesquisa, dois faziam parte da sala-ambiente Professor Pesquisador enquanto os outros três eram da sala-ambiente Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto. Os entrevistados serão aqui categorizados de acordo com sua formação, sendo denominados como Tutor – pesquisador aqueles que estão concluindo o Doutorado, e como Tutor – professor aqueles com titulação de Mestre, de acordo com os dados apresentados na tabela abaixo:

TABELA 2 - FORMAÇÃO DOS TUTORES ENTREVISTADOS

Tutor	Titulação
Tutor-pesquisador 1	Doutoranda em Educação e Saúde pela Universidade Federal de São Paulo
Tutor-pesquisador 2	Doutorando em Tecnologia e Sociedade pela

¹⁷ As atribuições do tutor no Projeto-Piloto Edupesquisa eram: 1. Auxiliar os alunos a resolverem as dúvidas com relação à utilização dos recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem; 2. Auxiliar os alunos no encaminhamento das atividades previstas durante o curso; 3. Manter regularidade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e dar retorno às solicitações dos cursistas; 4. Participar de reuniões, previamente agendadas, presenciais ou virtuais, com os professores formadores da Universidade Federal do Paraná (docentes das disciplinas), professores-pesquisadores, coordenação do curso e coordenação de tutoria; 5. Colaborar na construção do conhecimento do aluno e com o desenvolvimento do projeto como um todo, sugerindo melhorias no material didático, propondo atividades, aplicando instrumentos de avaliação e participando do processo de avaliação da aprendizagem do aluno e do sistema Educação à distância; 6. Auxiliar a coordenação de tutoria, o professor formador, o professor-pesquisador e a coordenação pedagógica nas atividades acadêmicas e nos registros em relação ao desenvolvimento, ao acompanhamento e à avaliação do curso, mediante encaminhamento de relatórios. 7. Preencher relatórios de acompanhamento das atividades à coordenação de tutoria e realizar os encontros presenciais previstos em calendário. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 325-326).

	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Tutor-professor 1	Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná
Tutor-professor 2	Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná
Tutor-professor 3	Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná

FONTE: A autora (2016).

Dada a importância do professor em contribuir com sua experiência e vivência para a própria formação continuada, mostra-se imprescindível escutá-lo. As entrevistas foram agendadas individualmente e ocorreram em lugares diferenciados, a saber: nos locais de trabalho (Tutor-pesquisador 2, Tutor-professor 1, Tutor-professor 2 e Tutor-professor 3) e residência (Tutor-pesquisador 1).

3.2 METODOLOGIA UTILIZADA PARA COLETA DE DADOS

O método de pesquisa escolhido foi o qualitativo, que, segundo Deslauriers (1991, p.58) acompanha o

pesquisador ao mesmo tempo como sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (Deslauriers, 1991, p.58).

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa corresponde a panoramas de significações, pretextos, créditos, apegos e atitudes correspondentes a espaços mais profundos de relações, de processos e fenômenos não reduzíveis a operação de valores mutáveis.

Em relação aos procedimentos utilizados, segundo Fonseca (2002), a pesquisa aproxima a realidade da investigação, fazendo desta um processo de contínuo inacabado, de aproximações com a realidade e fornecimento para intervenção no real. Ao se investigar um grupo, abordando um aspecto da sua realidade, no sentido de analisar uma hipótese, seja para descrevê-la ou explorá-la, é necessário elencar um método de pesquisa a ser utilizado, e, nesse caso, aliado à modalidade qualitativa, optou-se pelo estudo de caso que pode ser caracterizado como:

um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

Após o colhimento dos dados bibliográficos, apontou-se para a ideia de estabelecer um contato com os tutores através de entrevistas semiestruturadas, combinando-se questões abertas e fechadas com a finalidade de debater o assunto proposto, que são as discussões que se deram dentro do Projeto-piloto Edupesquisa. As entrevistas consistiram em um processo interativo entre a pesquisadora e o tutor, com o objetivo de angariar o maior número de informações, com detalhamento (HAGUETTE, 1997), uma vez que

como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. (BONI; QUARESMA, 2005, p.72).

A técnica de entrevista semiestruturada permite explorar ao máximo as informações que os entrevistados trazem. Essa técnica atende às especificidades de exploração e é muito utilizada quando se deseja delinear questões e precisar conceitos relacionados a elas. As autoras acima citadas afirmam que com essa metodologia é possível explorar muito além do que se imagina de uma questão, pois as mesmas são respondidas num ambiente de conversa que até se parece informal, o que amplia o tempo e espaço para que elas sejam percorridas. Selltiz (1987, apud BONI; QUARESMA, 2005) aponta que é extremamente vantajoso aliar a entrevista aberta ao questionário semiestruturado, pois as duas técnicas determinam uma maior amostra de interesse, com respostas mais abrangentes e com estímulo para falar sobre variados assuntos.

As interferências durante a entrevista aberta foram mínimas, a pesquisadora lançava as questões, realizava adendos quando solicitado e assumia a postura de ouvinte. Observou-se que a influência mútua entre o entrevistador e o entrevistado beneficiou os retornos espontâneos, além de permitir uma proximidade (uma vez que no projeto-piloto a pesquisadora assumiu a condição de cursista), podendo abranger assuntos mais complexos e favorecendo uma troca entre as duas partes interessadas, o que colaborou imensamente para a estrutura desta pesquisa.

3.3 ESTRUTURA DAS QUESTÕES

O questionário utilizado, chamado de Guia de Recolhimento dos Dados, continha vinte e duas questões, organizadas em três eixos: o primeiro eixo tratou da discussão do currículo na formação de professores, teve em média 12 questões e procurou saber os significados da participação desses profissionais da educação no Projeto-piloto Edupesquisa, como cada um percebeu a diferenciação dessa formação, além de expor o ponto de vista em relação às teorias curriculares e à recepção dos cursistas em relação a ela.

O segundo eixo traz como tema a mediação para a reforma da formação dos professores, tratando da relação do papel do tutor e da recepção das atividades por parte dos cursistas; esse eixo continha sete questões e trazia as especificidades da atuação na proposição de uma formação continuada aberta, na qual os professores decidem sobre os conhecimentos que precisam atualizar, trazendo o papel do tutor como mediador do projeto.

Já o terceiro eixo, bem mais reduzido, elaborado com três questões, buscava investigar as expectativas referentes à implementação da Base Nacional Curricular Nacional.

Após as entrevistas, foi realizada a transcrição das falas. Alguns deles não se sentiram à vontade em responder todas as questões e, por se tratar de um questionário aberto, não foi feita nenhuma objeção em relação a esse fato. Outro item importante a se destacar é que as questões foram elaboradas inicialmente para os tutores que participaram exclusivamente da Sala-ambiente Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto, porém a adesão dos participantes foi muito pequena. Como um dos escopos dessa pesquisa é o currículo, optamos por seguir

com as questões voltadas para essa sala, primeiro por acreditar que nas demais houve discussões voltadas a essa temática e por também não haver oposição em respondê-las.

A seguir, trago a análise dos dados e das respostas dadas às questões do questionário semiestruturado, com o intuito de encontrar sentido entre o conceitual e empírico.

3.4 PRIMEIRO EIXO - DISCUTINDO O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O primeiro eixo colheu informações referentes à motivação dos profissionais na participação de uma formação continuada em que seu papel, entre outras especificações, seria o de facilitar um processo de discussão de um currículo que reformaria a formação docente local. Para a maioria dos entrevistados, era a primeira vez que se tinha trabalhado como tutor em um projeto de formação à distância, e destacaram-na como uma oportunidade significativa para o currículo pessoal de professores.

Esses profissionais fizeram relatos das memórias e registros que mantêm desse processo de formação continuada que se deu de um modo significativamente produtivo. Para alguns deles, essa experiência significou agregar amplamente, pois naquele momento trocavam experiências, davam vozes aos saberes e debatiam demandas que deixavam de ser individuais e passavam a ser coletivas, pois ao discutir o currículo da sua formação, traziam à tona a necessidade de ampliar tais discussões para o currículo que é praticado dentro das escolas. Isso possibilitou o aprendizado de outros conhecimentos e experiências a partir da vivência pessoal que cada cursista trazia para o grupo. Outros perceberam essa experiência como uma forma de entrar em contato com profissionais das mais diversas áreas e fazer essa convivência fundamental para o enriquecimento das discussões.

Os entrevistados destacaram que dessa maneira foi possível colocar em prática não só as angústias, mas também as possibilidades, o que fez com que se percebesse como o currículo não é um documento pronto, mas algo em constante construção, e que o docente necessita estar em contínua formação. Nos relatos dos tutores, anteriormente a essa formação, os cursistas viam o currículo no papel,

encarado como um documento normativo, mas após os debates, este passou a ser algo vivo, que se dá na vivência, durante uma realidade escolar que é dinâmica. Nas discussões no Projeto-piloto Edupesquisa entendeu-se que, para além do que dizem os teóricos sobre o que é o currículo, ele é o que os elementos que constituem a escola fazem dele, o eixo central dela mesma.

Segundo Morgado (2005), ao debater o currículo, o profissional da educação passa a compreendê-lo, não como um artigo anteriormente concebido, mas como um processo, algo a ser interpretado por inúmeras formas, aplicado em distintos contextos, num processo de ressignificação colaborativa, o que é corroborado por Roldão (2003), pois “o currículo tem sido entendido como um construído social, em permanente situação de desconstrução, negociação e reconstrução, protagonizada pelo conjunto de instâncias e atores envolvidos, com seus diversos campos e níveis de poder”. (ROLDÃO, 2003, p.43).

Uma vez que o foco era a discussão curricular, as duas próximas questões interrogavam sobre com que frequência houve esses debates nas capacitações continuadas na trajetória profissional de cada entrevistado. As respostas oscilaram entre ‘sempre’ e ‘algumas vezes’, quase que por alguma necessidade de reorganização curricular da entidade mantenedora a qual eles prestavam serviços.

Sobre a razoável discussão curricular, alerta-se que

a falta de discussão substantiva do projeto pedagógico e a precarização do trabalho docente nesses cursos podem levar à reiteração do caráter regressivo das políticas públicas também no âmbito da expansão das oportunidades educacionais da educação superior pública, à medida que o modelo favorece o atendimento mais aligeirado e empobrecido de formação, justamente ao contingente de professores já submetido a condições educacionais desfavoráveis nas etapas anteriores de sua trajetória escolar. Deixa, assim, de oferecer-lhes devidamente os recursos de que necessitam para se profissionalizar com autonomia e para levar adiante o difícil projeto de melhoria da qualidade da educação para todos e de transformação cultural e social. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p. 85).

Diante da importância que constantes formações têm em relação à discussão curricular, de forma qualitativa, abordou-se o modo como cada entrevistado se percebeu contribuindo para a sua carreira profissional, a partir da sua atuação como tutor no Projeto-piloto Edupesquisa, ou seja, de que forma sua atuação numa formação influenciou sua trajetória profissional. Os tutores afirmaram, de uma maneira geral, que o Projeto permitiu uma discussão das teorias sobre a formação

de professores e currículo, tocando especialmente na pesquisa, atuando com os professores da Rede Municipal de Curitiba de maneira colaborativa. Essa experiência permitiu agregar os conhecimentos e ampliou a visão em relação a eles; a troca de experiências agregou significativamente a carreira de muitos, influenciando ainda mais na busca pela pesquisa acadêmica.

O Tutor-pesquisador 2 ressalta ainda que, mesmo não concordando com alguns teóricos abordados durante o projeto, sentiu-se tocado por outras atividades ali propostas, ampliando possibilidades de aprendizagem, até mesmo nos momentos em que eram lançadas questões das quais discordava teoricamente. Em suas palavras:

Minha carreira foi tocada pelo Edupesquisa de maneira diferenciada, pois, quando fui selecionado para a sala-ambiente Professor Pesquisador, fui não porque me interesse pelos teóricos deste tema, mas porque verdadeiramente sou um professor pesquisador; Mas o que mais contribuiu para a minha carreira, especialmente no trato da formação continuada numa posição de tutoria a distância – essa era uma atividade que eu ainda não havia exercido – foi que me instrumentalizou, me deu ferramentas pra isso, tanto que posteriormente pude coordenar um curso elaborado pelo próprio grupo que orientei. Justamente pelo instrumental que me permitiu ir além do domínio teórico, já na segunda edição do projeto, foi fundamental. Particularmente, dentro das discussões teóricas da sala professor pesquisador, eu discordava de algumas propostas ali lançadas que eram trabalhadas numa perspectiva mais pós-moderna, sob um olhar de professor reflexivo, porém as discussões e organização do trabalho foram bem conduzidas pela professora responsável. (Tutor-pesquisador 2).

Quanto à formação continuada e ao desenvolvimento profissional, Imbernón (2010) afirma que, ao trazer novos temas referentes à prática e embasando-os teoricamente através da própria prática, se faz possível a articulação entre saberes, envolvendo-os num processo de constante diálogo, que resulta no desenvolvimento total do docente e, por consequência, viabiliza mudanças e transformações significativas em todo o contexto escolar.

Levantou-se o fato de debater as características e as necessidades do próprio aprendizado profissional como algo importante para o ofício do professor, como uma forma de levantar dados junto aos tutores frente ao que eles perceberam dos cursistas no Projeto-piloto. De uma maneira geral, fez-se uma analogia do papel do tutor como professor e seus alunos em sala de aula, quando ele se refere ao aprendizado, relatando que, enquanto cursista, você percebe como seus alunos se sentiriam em relação ao aprendizado. E também, ao ser tutor, você se coloca numa posição de singeleza de troca de saberes, não como detentor do saber absoluto.

Pois não se sabe de tudo, percebe-se que o conhecimento se dá através de trocas, que ocorre através de discussões e ajustes na prática.

O Tutor-pesquisador 2, de certa forma representando os demais, relata que

características e necessidades do meu aprendizado profissional são muito importantes para o meu ofício, porque se meu ofício é ensinar e entender como se aprende, isso se aplica a mim mesmo também. Isso tem toda a importância, fundamenta e legitima essa discussão. (Tutor-pesquisador 2).

Sobre isso, Machado (2007 apud LEITE; LOPES, 2007, p. 216) argumenta que “as exigências e as pressões decorrentes das amplas e profundas mudanças no tecido social, organizacional e econômico, colocam-nos, como professores, perante a uma crescente e obrigatória necessidade de desenvolvimento e reconstrução de si mesmo”.

Ao se indagar o fato de o professor discutir o currículo com o qual atua, e se tal ação faz surtir efeitos nas práticas da escola; os tutores foram unânimes em confirmar esse pressuposto, uma vez que:

A discussão do currículo pelo professor produz efeito na prática da escola sim, porque tira o professor do piloto automático da prática e faz com que ele pense mais teoricamente, ou seja, sua ação deixa de ser tão mecanizada. Muitas vezes, acabam escapando do professor muitos dos saberes, e lhe restam apenas aqueles considerados como dominantes; ele acaba por ser apenas massa de manipulação. Ao se sentir parte do processo, ele escapa desse controle, fazendo a diferença não só na sua prática, mas em todo o contexto escolar. (Tutor-professor 1).

Quando o professor discute o currículo ele modifica sua prática, o modo de encarar os conteúdos e as intenções implícitas no currículo passa a não influenciar negativamente na sua metodologia, melhorando significativamente suas ações. (Tutor-professor 2).

Certamente. Primeiramente o profissional se torna conhecedor das diretrizes que regem o trabalho com o conhecimento escolar e discutir o currículo é um ato político. (Tutor-professor 3).

Com toda certeza, e digo mais: o professor passa a discutir e intervir nele. Isso traz transformações para a prática pedagógica realmente significativa. O fato de debater concepções curriculares, a importância do currículo, configura uma qualificação no debate e no planejamento das aulas. Se você tem uma concepção consolidada sobre currículo e o que o fundamenta na sua prática pedagógica, mais preparado estará para preparar uma aula, fazer uma escolha, abordar um conteúdo, tratar seus alunos; a função docente se altera! (Tutor-pesquisador 1).

Nesse sentido, os entrevistados foram questionados sobre a percepção que tiveram sobre os cursistas durante a formação do Projeto-piloto Edupesquisa, em relação ao interesse de se discutir o currículo numa formação continuada. Os tutores

relatam que os cursistas ficaram bem empolgados com a possibilidade dessa formação, uma vez que para a maioria foi novidade uma formação a distância que garantiria não só uma bolsa-auxílio, mas uma possibilidade de avanço em planos de carreira. Referiu-se inclusive que, quando foi apresentado o programa do Projeto-Piloto, os cursistas demonstraram bastante interesse e que até criaram falsas expectativas em relação a ela, como se, ao mesmo tempo que ocorresse a formação, toda a organização escolar fosse mudar após as discussões sobre determinados temas.

Inicialmente, tivemos alguns problemas de compreensão, os cursistas não compreendiam que a discussão que estava em pauta era o currículo da própria formação deles... até chegarmos a esse entendimento houve alguns debates, porém chegamos a um consenso e depois compartilhamos muitas experiências. (Tutor-professor 2).

Um fato interessante a se observar nas respostas é referente à ansiedade que o docente demonstra em solucionar questões que vão além da sua atuação pedagógica, porém o trabalho dentro de sala de aula é determinado por um conjunto de políticas que apenas formações continuadas não são suficientes para definir, assim como Gatti (2003) esclarece:

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. (GATTI, 2003, p. 9).

Os profissionais da educação têm o seu trabalho determinado de acordo com as características sociais do ambiente em que está inserido. Pensar em qualificações neutras e homogêneas já não são expressivas para a aprendizagem, tanto docente como para o público que ele atende. Dessa forma, indagou-se sobre a recepção dos cursistas ao apresentar um trabalho de problematização do currículo através das questões postas pelos teóricos da atualidade.

Deduziu-se que inicialmente foi um pouco confuso o entendimento do que era o currículo, acreditando-se que até uma boa parte dos cursistas da sala-ambiente

não havia compreendido na totalidade até então que ali estava sendo discutido o currículo de formação continuada, porém eles aceitavam bem os textos e participavam das discussões propostas.

A pesquisa científica mostra-se complexa não só para o professor, mas para todos aqueles que traçam para si um plano formativo, uma vez que o ensino brasileiro não estimula a pesquisa, o debate e o pensamento crítico desde o ensino básico. Esse não é um problema específico da atuação docente, mas fruto de definições de políticas públicas. Gatti (2000) demonstra preocupação em relação a esse tema pelo caráter político que ele carrega e por comprometer avanços conquistados no decorrer da história da profissionalização docente. Isso se deve a uma série de fatores, como professores que ainda não possuem diplomação em nível superior, ou parte daqueles que possuem as realizam em locais que encurtam e apressam o tempo e espaço formativo inicial. Ao analisar essas questões, percebe-se que o termo formação não implica apenas a do professor, mas quem é fruto dessa formação.

A pesquisa quando bem entendida, sobretudo pedagogicamente, serve para superar a imitação e promove estudantes questionadores e transgressores, quando educadores também são questionadores. É preciso emergir a reconstrução, já que o conhecimento é meio. Ao passar pelo processo de pesquisa, o sujeito tem oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, exercitar a reflexão, tornando-se produtor de conhecimentos e não só um repassador de informações. Por isso, é imprescindível a participação do profissional da educação em pesquisa, considerando que esse processo de formação envolve o “saber pensar criticamente”. (DEMO, 2000, apud FREIBERGER e BERBEL, 2012, p. 10).

Questionou-se, então, aos entrevistados sobre seus conceitos em relação ao que estão em sala de aula e que, portanto, praticam o currículo no Ensino Fundamental, e se este é o mesmo daqueles que o problematizam nas teorias. A respeito disso, Bourdieu¹⁸ (1998, apud CANDAU, 2000, p. 52) explicita em seus pressupostos que é necessária uma redefinição acerca da reflexão curricular, uma vez que as teorias que pautaram os estudos até agora parecem não acompanhar os movimentos históricos e sociais aos quais a escola está atrelada. Esses princípios estão assim definidos: 1. Os conteúdos administrados nas escolas devem ser

¹⁸ BOURDIEU, P. Principles for reflecting on the curriculum in France. In: MOON, B.; MURPHY, P. Curriculum context. Londres: Paul Chapman Publishing e The Open University, 1999.

revistos constantemente; 2. O ensino deve priorizar o estímulo ao pensamento; 3. Os currículos devem apresentar flexibilidade, porém com conectividade entre seu conteúdo; 4. A obrigatoriedade acerca do currículo deve considerar a transmissão do que o compõe; 5. O ensino deve encontrar a maneira mais eficaz de diversificar metodologias de trabalho; 6. O currículo deve procurar integrar professores, superando a já defasada separação entre disciplinas; e 7. Os currículos devem conciliar o universalismo do pensamento científico com o relativismo das ciências históricas, refletindo sobre sua pluralidade.

Ao analisar o currículo por esse viés, compreende-se que ele faz parte do fazer docente e vai além de formalidade teórica e obrigatoriedade documental. Sobre a distância entre pressupostos teóricos, acredita-se que o entendimento de quem está no chão da escola, praticando o currículo, seja o mesmo entendimento feito pelos teóricos, já que um serve de pano de fundo para o outro. Contudo, quanto à problematização dos teóricos, dos objetivos, conteúdos, das metodologias e dos critérios de avaliação não parece haver o mesmo entendimento, de acordo com o relato do Tutor-pesquisador 1, que é corroborado de certa forma pelos demais tutores:

Não, o entendimento é diferente. Inclusive entre os que praticam o currículo no Ensino Fundamental é diferente, então entre quem problematiza teoricamente não poderia ser diferente. E é até bom que seja! Isso dá uma pluralidade de abordagens, até porque não existe quem conhece mais ou menos. (Tutor-pesquisador 2).

Considero que todos os profissionais que praticam o currículo nas salas de aula, de certa forma, o problematizam, pois questionam sua “eficácia”, partilham informações a respeito dele, fazem reorganizações, adaptações... A diferença está em fazer tudo isso com base em conhecimento teórico. Essas ações deveriam ser complementares, pois discutir currículo teoricamente, sem conhecimento de como se efetiva na prática das escolas, pode se caracterizar como uma atividade pouco eficiente. (Tutor-professor 3).

É interessante observar nos demais relatos que essa não relação entre o currículo documental e o deveras praticado seja enriquecedor para o ambiente escolar, reforçando mais uma vez o papel da formação continuada no sentido de preparar o docente frente a essas questões.

Uma vez questionados sobre a diferença entre o que está posto em teorias e o que realmente ocorre na prática, lançou-se a seguinte pergunta: o professor possui alguma autonomia para adaptar o currículo formal? Ele pode adaptar e alterar

conteúdos, construir novas práticas e ampliar seus modos de interação entre o que leciona na escola e a sociedade? Os entrevistados assim reagiram:

Acredito que os professores têm decisão pessoal de não se renovar e de não adquirem essa autonomia de adaptação do currículo, pois percebo que há muita abertura para o professor trabalhar no currículo atualmente, pelo menos na escola pública, na escola privada isso já é um pouco mais difícil. O professor tem a autonomia em adaptar o currículo em cada ambiente de trabalho, em cada aula, em cada semana de trabalho. O currículo passou a ser algo construído diariamente. O trabalho docente, do professor que é leitor, que é interessado, demonstra essas adaptações curriculares diariamente. (Tutor-pesquisador 1).

Com certeza absoluta! A autonomia está dada, tanto para um sentido positivo quanto para o negativo; tanto para o esvaziamento total, para negação total do currículo, quanto para implementação de um currículo qualificado, que garante qualidade de ensino, conteúdo, formação, humanização... Com certeza existe autonomia para adaptar, sim. É claro que essa autonomia é relativa, tal qual o currículo ou apesar do currículo. (Tutor-pesquisador 2).

Eu penso que formalmente ele não tem essa autonomia, ele deve seguir conforme a mantenedora, o que é posto e está lá, mas na hora de colocar em prática acabam fazendo as suas adaptações, de acordo com o que ele acredita, com o que ele tem de conhecimento, com as práticas dele, com o que ele pensa de forma geral. O Currículo é formal, porém a autonomia de colocá-lo em prática é informal. (Tutor-professor 3).

Para Ball (1997, apud MARCONDES; MORAES, 2013), há uma enorme diferença entre produção e implementação de um currículo, uma vez que, na prática, ocorre um movimento de diferentes contextos que os levam para constantes recontextualizações e interpretações. O autor afirma ainda que, muitas vezes, ainda que políticas curriculares debatam problemas, a dinâmica dos contextos exige singularidades de ações, ou seja, os currículos não estão de todo condenáveis, mas sim a forma como os profissionais da educação se veem diante deles, como caracteriza Moreira (2012) ao afirmar que “o desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da performatividade.” (MOREIRA, 2012, apud MARCONDES; MORAES, 2013, p. 45).

Barroso (1996, apud MARCONDES; MORAES, 2013) alerta para a diferença entre autonomias decretadas e construídas. Uma autonomia decretada refere-se aos poderes transferidos à escola pelos níveis superiores a ela, mas que reconhece a escola como local de centralidade de gestão e vê em todos que a compõem

consortes no que se refere à tomada de deliberações. Já uma autonomia construída é aquela que se dá num jogo de dependências hierárquicas, onde contextos levaram a conquista de melhores objetivos. Para o autor, é nesse momento que ocorrem as regulações das atividades pedagógicas, quando o profissional de educação não se reconhece dentro desses contextos e faz com que sua autonomia seja “criada”. Logo, a raiz dos problemas não está exatamente nos documentos curriculares, mas na forma como os docentes a recebem, por isso a importância das formações continuadas no sentido de ressignificar a práxis docente em frente a tantas normatividades.

Diante dessa afirmação, levantou-se a possibilidade de eles acreditarem que o professor que atua em Curitiba é motivado a discutir essas adaptações, ajustes, adequações às normas curriculares com seus colegas de trabalho. Os tutores foram enfáticos ao afirmar que, pelo menos durante o período que ocorreu o Projeto-Piloto Edupesquisa, o professor foi estimulado a discutir o currículo entre os presentes na formação.

O município de Curitiba tem demonstrado alguns avanços em relação à promoção docente, e uma delas consiste no incentivo à formação continuada. A fala dos entrevistados remete à importância da formação para a qualificação da atuação docente e do quanto a valorização do profissional pode vir a somar, pois, como afirma Freire (1972, apud MARCONDES; MORAES, 2013), é necessário transformar a ação docente numa prática emancipadora, ou seja, tornar o pedagógico mais político e o político consequentemente mais pedagógico.

3.5 SEGUNDO EIXO - MEDIAÇÃO PARA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O eixo 2 teve como objetivo analisar como os professores da rede atuaram, com maior ou menor autonomia, nas propostas das salas citadas. As questões subsequentes trataram exclusivamente do papel de cada entrevistado como mediador dentro do Projeto-piloto Edupesquisa, indagando inicialmente se as atividades de ler, interpretar e discutir em grupos para a construção de um novo currículo para formação de professores foram bem aceitas pelos cursistas no período em que a formação ocorreu. No geral, os relatos demonstraram que houve

muita dificuldade na leitura e interpretação dos textos propostos, acreditando que muitos que lá estavam não pareciam habituados com a pesquisa acadêmica.

Inicialmente, as atividades causaram um estranhamento, porque até então os professores estavam acostumados com o projeto Escola & Universidade, que tinha um formato relativamente diferenciado, até então eles não tinham essa aproximação com a pesquisa, eles não tinham muito essa prática de ler, interpretar, discutir mais teoricamente as questões de currículo, mas muitos entenderam que isso era importante e necessário e bem importante para a formação deles, então eu acredito que, na medida que o projeto foi acontecendo, os professores iam se adaptando e aceitando bem a proposta. (Tutor-professor 2).

O relato dos entrevistados demonstra certo desconforto inicial por parte de alguns cursistas em relação à pesquisa. A pesquisa em educação requer formação posterior para realizá-la com competência e, muitas vezes, esse complexo campo pode parecer muito mais sinuoso do que realmente é. Segundo Tardif (2000, apud CANDAU, 2000), o docente é de fato um sujeito do conhecimento e produtor de saberes, se faz necessário reconhecê-lo como tal e oferecer espaços que estimulem a pesquisa, e que essa se dê principalmente nos espaços universitários. As hierarquizações dos níveis de ensino fizeram com que a pesquisa ficasse sob a responsabilidade exclusiva das universidades, fazendo dos docentes do Ensino Básico seus consumidores, por isso esse distanciamento e objeção ao se referir à pesquisa.

Após relatarem se houve indisposições no estímulo às atividades de pesquisa, questionou-se sobre como os cursistas acolhiam bem as tarefas da atividade formativa ou se havia resistências.

No geral, houve um bom acolhimento. Posso destacar que havia falta de prática de alguns com a pesquisa acadêmica, muitos estavam acostumados com a rotina de sala de aula, estafados com muito trabalho e acabavam tendo dificuldade em se dedicar à leitura e escrita de textos, até porque muitos já estavam há algum tempo afastados da universidade e já não estavam acostumados com a pesquisa. E alguns também demonstravam resistência quanto ao uso das tecnologias, ao uso do ambiente virtual e do computador como ferramenta de trabalho. (Tutor-pesquisador 1).

Não colocaria como uma resistência, mas sim como dificuldade: o trabalho em ambiente virtual era mais trabalhoso e gerava algum desconforto nas postagens de atividades. (Tutor-professor 3).

De acordo com Correia (2007, apud ROSA, 2013), o docente precisa estar ciente de que sua atuação está exposta a constantes situações complexas e que demandam buscas por soluções. Vive-se num contexto amplamente tecnológico, e a

educação reflete as necessidades que o meio traz. Essa questão trouxe a discussão da importância de informar-se em diferentes mídias, pois, de acordo com Morin (2000, p.24), “gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação, pressupõe ajudar a perceber onde está o essencial, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos” dentro das escolas.

Ao trazer essas resistências em relação a capacitações, é importante ressaltar se elas são comuns aos professores ou se foram originadas em formações continuadas. Destacou-se apenas uma oposição, em relação ao ambiente virtual, pois a formação à distância, de acordo com o relato de parte dos pesquisados, embora já não seja tão novidade assim, ainda é algo a se descobrir para muitos. Muitos ainda carregam a imagem de que, por se tratar de uma formação virtual, já não tenha tanta importância, e só quando os cursistas percebem que é tão válido quanto um curso presencial, acabam abstraindo-se de preconceitos e realizando as atividades propostas.

Observa-se que não houve resistência significativa por parte dos cursistas em relação às atividades propostas pelo Projeto-piloto Edupesquisa. Como já foi levantada pelos entrevistados, a inscrição no projeto se deu de maneira voluntária, os próprios cursistas procuraram informações no edital e atenderam ao que ali era solicitado; o fato da formação dispor de uma bolsa-auxílio também exigia dos participantes maiores responsabilidades e dedicação na conclusão das atividades (como foi colocado por um dos tutores). Corroborando essa ideia, Gatti (2008) levantou alguns dados sobre formações continuadas nos estados brasileiros e chegou à seguinte conclusão no que se refere à qualidade dos cursos ofertados atualmente:

Em todas as avaliações observa-se valorização para iniciativas públicas por parte dos cursistas, destacando-se aspectos como a oferta gratuita, o material impresso, vídeos ou livros doados e avaliados como bons; tem-se como fator positivo o papel dos tutores, a oportunidade de contato por videoconferências com especialistas de grandes universidades, a oportunidade de trocas com os pares nos momentos presenciais. Aparece como constante nas avaliações o dado de que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação e que se sentiu motivado ao longo dos programas. Isso pode ser sustentado pela baixíssima evasão existente nessas iniciativas públicas. Os pontos críticos trazidos dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infraestruturais (condições físicas dos polos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material em dia etc.); em alguns casos, aparecem problemas com tutores ou professores. Despontam, também, dificuldades na leitura de textos e a consideração de que foi difícil para os alunos-professores articular teoria e prática, embora, pelos questionários e

escalas aplicados e consultados por nós, apareçam respostas que mostram que eles reconhecem práticas pedagógicas que julgam poder melhorar a aprendizagem dos alunos. (GATTI, 2008, p. 61-62).

Após lançar questões que se referem aos embates existentes em torno da formação docente, indagou-se sobre a percepção dos tutores em relação ao entendimento que o professor do Ensino Básico tem referente ao currículo geral e ao que realmente está vigente na escola. Esses dizem que a maioria dos professores possuía um conhecimento razoável sobre currículo, mas, diante de tantas dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, eles acabam fazendo adaptações para contornar as dificuldades que não conseguem resolver tendo como base esse currículo geral. Outro tutor ressaltou que muitas vezes o professor fica tão focado na sua atuação dentro de sala de aula que não se dá conta dos pormenores que cercam o ofício docente. Por isso, a compreensão que muitos têm sobre currículo é de apenas um conjunto de conteúdos que contemplam o seu plano de ensino. Portanto, as discussões curriculares precisam ocorrer dentro das escolas para ampliar práticas significativas.

De acordo com Leite e Fernandes (2010), os professores são elementos-chave no que se refere a mudanças curriculares dentro das escolas, dado que esse é um elemento fundamental para todos os níveis de ensino, pois eles, em sua ação, podem ser capazes de redefinir o currículo ou pelo menos recontextualizar a fim de dar-lhe significado. Uma ação dessa dimensão só é possível quando dada em coletividades e em culturas colaborativas, ou seja, é necessário readaptar o ofício docente através de formações continuadas, como espaços de desenvolvimento profissional que capacite docentes para avanços educacionais e curriculares.

Dessa forma, analisamos se houve diálogo ou conexão entre currículo proposto (o conteúdo, o formato, o tipo de currículo e a carga horária) pelos profissionais para sua formação continuada e as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. Apenas os tutores que participaram da Sala Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto responderam à questão:

Tanto na leitura dos textos que foram propostos quanto nos debates nos encontros presenciais houve conexão entre o currículo proposto na pesquisa e as dificuldades que eles enfrentam no dia a dia escolar. (Tutor-pesquisador 1).

Sim, em todos os momentos. Principalmente quando os cursistas compreenderam que estavam discutindo o currículo da sua formação. (Tutor-professor 2).

Penso que para muitos profissionais houve diálogo. Entretanto, para os professores que pouco conhecem ou não se envolvem nas discussões sobre o currículo vigente, as reflexões foram pouco profundas. (Tutor-professor 3).

Considerando as respostas dadas pelos entrevistados, percebe-se que a formação ofertada pelo Projeto-piloto Edupesquisa, pelo menos na sala-ambiente que tratou exclusivamente do Currículo, atendeu ao que Tardif (2000, apud CANDAU, 2000) argumenta que se faz necessário nas capacitações: é formar numa lógica profissional que considere a prática, da reflexão sobre a ação, das condições reais do trabalho pedagógico e das estratégias que poderão ser usadas para suprimir esses condicionantes, pois “ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica, para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional. Ou seja, que ele se torne capaz de justificar e explicar os objetivos de sua ação.” (MONTEIRO, 2000, apud CANDAU, 2000, p. 138).

E por esse motivo estendeu-se a questão, investigando sobre o que marcou a atuação como tutor na sala, pensando a relação do professor do Ensino Básico e discussão curricular na atualidade. Os entrevistados assim se manifestaram:

Na atuação como tutora nessa sala foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia nas escolas; percebi que a maioria dos docentes tem que enfrentar sozinha esses problemas, aprendendo a lidar com as dificuldades da maneira que for mais conveniente. Pude ver o quanto os professores estão angustiados com as dificuldades de sala de aula, sentindo-se impotentes e aflitos. (Tutor-pesquisador 1).

Durante as discussões curriculares foi a força de vontade do professor em demonstrar o seu melhor, da disposição em pesquisar e compartilhar suas angústias em busca de possíveis soluções para os problemas enfrentados no dia a dia escolar; uma luta que muitas vezes é quase que silenciosa por melhoras da sua jornada de trabalho, mas que dentro do Projeto-piloto Edupesquisa foi colocada em discussão dentro da formação continuada. (Tutor-professor 2).

O que me marcou nessa formação, não só como tutora, mas como professora, foi a importância da formação continuada e a discussão curricular que não ocorre da maneira que deveria realmente acontecer. As discussões mudaram como eu encaro o currículo e como eu trabalho com ele, e é claro do modo de procurar sempre estar integrada na pesquisa e continuar me aprofundando em discussões que se deem de maneira conjunta, com troca de experiências. (Tutor-professor 3).

A prática docente sempre foi marcada por muitas complexidades, por se tratar de uma ciência cercada de heterogeneidade. De acordo com Nóvoa (1999), muitas das angústias docentes não poderão ser resolvidas na sua totalidade, mas poderão ser rediscutidas no que o autor chama de “refundação escolar”, no momento em que as escolas passarem a ser vistas como espaços formativos e ambientes que estimulem uma constante cidadania democrática, e seus profissionais como capazes de refletirem sobre sua atuação através da própria formação, consolidando propostas coletivas de trabalho.

Pensando nos espaços de trabalho, questionou-se as atuais demandas docentes. Os tutores levantaram uma série de questões, dentre elas a de um currículo que está sendo discutido para uma Base Nacional Curricular Comum, que ainda se encontra como um texto preliminar, provisório; discutiram também a formação docente, que se mostra imediatista, pronta a resolver momentaneidades; ressaltaram que se faz necessário rever as práticas pedagógicas, a fim de torná-las realmente significativas. Outro ponto importante destacado por todos os entrevistados é a do reconhecimento financeiro, da valorização da categoria por via da implementação de um plano de carreira, que se faz não só com uma gestão que se coloca a conversar com o magistério, mas com um mesmo magistério pronto para a luta pelos seus direitos de servidor público, mobilizados pela manutenção da educação pública de qualidade. Outra demanda provém da qualidade de espaços físicos, dos aparelhos e da manutenção desses aparelhos; há muita discrepância entre as escolas municipais em questão de estrutura física. Ambas as situações colocadas necessitam de discussões que devem se iniciar dentro das escolas, pois garantem não só qualidade de ensino, mas a garantia de saúde do professorado.

Os entrevistados colocaram uma série de demandas que vão além do ato pedagógico, mostrando como a escola reflete nevrálgias sociais e exige uma variedade intensa de funções e diversas habilidades, e muitas vezes o faz dependente de produção teórica que não condiz com sua prática, assim como afirma Hagemeyer (2004) ao

dizer que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias de hoje. A trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados. A industrialização teve seus reflexos organizacionais empresariais, nos moldes taylorista-fordista refletidos no âmbito escolar, tirando do professor,

em grande medida, a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico, função que coube aos especialistas. As relações verticais dos órgãos oficiais educacionais ao propor reformas e novas propostas educacionais vêm alijando o professor das discussões próprias da função. A profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade. (HAGEMeyer, 2004, p.70).

Para Nóvoa (1992), é necessário mobilizar a experiência num conjunto de produção de saberes, mobilizando redes de formações integradas que possibilitem a compreensão da globalidade do indivíduo, num processo interativo e dinâmico, pois é nessa troca experimental, partilhando saberes que se consolidam espaços de formação mútua, que cada professor desenha o papel de formador e ao mesmo tempo é formado. Não há como formar sem diálogo, uma vez que é nele que se dá a consolidação dos saberes, nas redes coletivas de trabalho e no desenvolvimento de novas estratégias coletivas de produção de saberes.

Ao discutir formação docente, não se está considerando apenas a ampliação do discurso teórico, uma vez que o domínio de conteúdos e técnicas não será suficiente para um bom desenvolvimento metodológico. É preciso compreender a necessidade de um currículo que instrumentalize o ato docente e leve a ideia de que a escola não é apenas um lugar de ensinar, mas também é ambiente formador e amplificador de debates.

3.6 TERCEIRO EIXO - EXPECTATIVAS À BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Nesse eixo, os tutores discorreram sobre sua percepção em relação ao entendimento que os cursistas tinham da Nova Base Nacional Curricular e em relação à política de informação da atual gestão da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Os tutores se manifestaram positivamente, destacando, inclusive, a já implementação do documento curricular preliminar feita pela Secretaria em conjunto com seus profissionais do magistério, como se pode observar nos relatos abaixo feitos pelos tutores que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba:

Acredito que estão bem informados, pois já contam com um Plano Curricular Preliminar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e participam de capacitações e discussões até a sua implementação. (Tutor-professor 1).

A Escola necessita que todos os seus profissionais sejam incluídos, que não seja mais apenas um ou dois que sejam representação de todo um coletivo. Acredito que estamos num processo, mas ainda temos muito trabalho pela frente. (Tutor-professor 2).

Em 2016, estão sendo realizadas diversas ações em que a Base Nacional Comum foi discutida, inclusive para que o novo currículo da educação municipal estivesse em consonância com o documento nacional. (Tutor-professor 3).

As discussões curriculares da Secretaria de Educação do Município de Curitiba encontram-se bem avançadas no que se refere à implementação de uma proposta curricular. Antes mesmo da efetivação da Base Nacional Curricular Comum, já estava disponível aos docentes municipais um documento preliminar fruto das discussões coletivas – ou de representação de coletivos, ocorridas durante o ano letivo de 2015. Esse documento prima pela “boa escola”, que, segundo a Secretaria Municipal de Educação (2016), é um espaço coletivo no qual se assume um compromisso político e social com cada indivíduo matriculado na instituição, considerando estratégias didáticas e pedagógicas que visem a avanços contínuos; para isso, consideram que

o currículo é o “coração da escola” e tem como elemento central o conhecimento escolar, pois é a partir dele que se projetam e são desenvolvidas as ações efetivadas no processo ensino- aprendizagem. Compreendendo que as intenções educativas, bem como as ações relacionadas à organização do trabalho pedagógico, precisam convergir para que o currículo desenvolvido na escola cumpra a função de consolidar as aprendizagens que os estudantes têm direito, a partir das reflexões e debates realizados nas Semanas de Estudos Pedagógicos, nos Grupos de Estudos, na formação continuada, nas reuniões pedagógicas, etc., balizados pelos princípios e pressupostos por nós assumidos e, portanto, por um currículo em ação, que garanta a apropriação do conhecimento pelos/as estudantes. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 6).

Segundo Formosinho e Machado (2007, apud FLORES; SIMÃO, 2009) um contexto de trabalho que se dá de forma coletiva, como local de construção de aperfeiçoamento profissional docente, é de extrema importância, pois permite um trabalho contínuo entre a teoria e a prática. Assim, os desafios frente a uma Nova Base Curricular precisam ocorrer dentro da escola, num movimento crescente.

Frente ao que observaram dos cursistas durante o Projeto-piloto Edupesquisa, levantou-se a possibilidade dos profissionais da educação do município de Curitiba estarem preparados para a implementação da Nova Base Nacional Curricular Comum. Questionou-se se aqueles que lá estiveram e que puderam participar de um efetivo trabalho de debate e de relação com a pesquisa e trabalho colaborativo saberiam como receber e trabalhar melhor com esse documento. Os entrevistados responderam da seguinte maneira:

Eu acredito que sim, pois a Secretaria passou autonomia no processo de adaptação ao novo plano curricular de Educação Física, área na qual atuo. Inclusive, nesse Plano está escrito que ele se trata de uma proposta de trabalho que não necessariamente representa um modelo e não pretende ser um único referencial a ser adotado para servir como subsidiário como auxiliar no trabalho dos professores de cada Unidade Escolar, pois em cada uma delas se apresentam particularidades que delineiam os objetivos das ações a partir das necessidades das demandas expressos pelos estudantes e pelo projeto político pedagógico; ao professor cabe analisar, contextualizar, refletir e sistematizar sobre a forma de estruturar ou reestruturar o seu próprio plano curricular. (Tutor-professor 1).

Eu acredito que é um processo, no momento pode ser que não estejam, mas se houver essa discussão, se eles tiverem sendo formados para isso, gradativamente vai se tomando um novo formato, se faz necessária muita formação continuada, muita discussão e reflexão, e que seja de alcance de todos, e não de uma pequena parcela dos professores. (Tutor-professor 2).

Alguns sim, dependendo do comprometimento que tiveram em se envolver com as discussões realizadas. (Tutor-professor 3).

Eu creio que sim. As Diretrizes Curriculares Municipais estão mais avançadas que a Base Nacional, então com certeza estarão mais aptos, não só para atuar, mas para superar a nova Base Nacional Curricular Comum. (Tutor-pesquisador 1).

Finalmente, se trouxe a discussão sobre a possibilidade de participar de formações continuadas na quais o foco fosse à discussão curricular, que ocorressem do mesmo modo que o Projeto-piloto Edupesquisa. Eles colocaram que é extremamente importante discutir o currículo em formação continuadas, assim como em todos os momentos dentro da escola. Foi possível perceber nos relatos dos pesquisados que a instituição escolar é um ambiente vivo e é preciso rediscuti-la constantemente, pois, à medida que há essa discussão entre pares, há uma potencialização dos saberes, e é dessa maneira que se dá a aprendizagem significativa.

Com certeza, eu acho que é bem importante e é uma pena que tenha sido feito num primeiro momento no Projeto-piloto Edupesquisa, não tenha tido

continuidade e tenha sido ofertado apenas para uma pequena parcela dos professores da Rede Municipal. Seria interessante que todos pudessem passar pela oportunidade de discutir o currículo e compreender que fazem parte dele. (Tutor-professor 2).

Desse último questionamento fica claro o interesse em participar de formações que se deem num formato parecido com o Projeto-piloto Edupesquisa, ou seja, com processos que ocorram de forma colaborativa entre diferentes profissionais da educação. Essa colaboração pode gerar grupos para formação de discussão contínua, que produzam novos conhecimentos às questões atuais relativas a demandas enfrentadas na escola. Percebe-se que, nos últimos anos, houve vários movimentos que levaram o magistério a repensar sua própria formação, de forma a analisar as Diretrizes Curriculares ou os demais documentos normativos que abordam formações, seja ela inicial ou continuada (Dourado, 2015).

As discussões que se deram nas salas-ambientes do Projeto-piloto Edupesquisa, originadas de leituras e participações em atividades variadas em ambiente virtual, exigiram solicitude de toda a equipe nos três meses de trabalho efetivo de pesquisa. Não se sabe exatamente os motivos reais da não continuidade de novas edições do Projeto, porém a edição piloto, como experiência, foi relevante. Entretanto, é claro que há certa insatisfação ao ver todo um aporte de pesquisa como esse sem um objetivo final, impossibilitado de execução.

Independentemente das razões que fizeram o Projeto-piloto Edupesquisa não avançar significativamente nas suas discussões, há de se pensar na necessidade de capacitações que ocorram nesse padrão, em que seja pensada a autonomia e a rede colaborativa de pesquisa, pois cada profissional da educação pode refletir sobre suas reais necessidades para uma reformulação da formação continuada da rede municipal, uma vez que já não é mais possível, hoje em dia, pensar em “atividade profissional sem um processo de formação continuada que minimamente possa atualizá-los face ao ritmo de mudanças vivenciado pelas sociedades contemporâneas.” (MONTEIRO, 2000 apud CANDAU, 2000, p. 136).

O que se pretende aqui não é defender essa ou aquela formação como a correta, mas sim alertar sobre a necessidade de ampliações formativas que desenvolvam a autonomia docente, que façam a escuta daqueles que convivem com os problemas que apenas estão teorizados nos livros. O professor do ensino básico não é apenas consumidor de teorias produzidas por catedráticos, pois

o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor - essa perspectiva equivale a fazer do professor, tal qual o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes da sua própria ação. (TARDIF; apud CANDAU, 2000, p. 119).

Ainda segundo Tardif (2000, apud CANDAU, 2000), a pesquisa sobre o ensino básico apenas surtirá efeito e apresentará progressos quando reconhecer que não se produz teorias sobre uma prática, mas que a mesma é uma prática e é em si uma teoria. O professor, como já foi mencionado, precisa se reconhecer não só como transmissor do conhecimento, mas como sujeito desse conhecimento e, portanto, benemérito dentro dos ambientes de pesquisa educacionais.

Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que eles deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa onde ela ocorra, seja na universidade, nos institutos ou noutros lugares. (TARDIF, 2000 apud CANDAU, 2000, p. 124).

As próprias Diretrizes Curriculares já estabelecem que formações continuadas ocorram coletivamente e que estimulem a constante ressignificação dos processos pedagógicos, tendo como principal intenção refletir o desenvolvimento total do profissional de educação. Corroborando essa ideia, Andrade e Fernandes (2013) acreditam que há uma necessidade de todos estarem envolvidos num processo de formação de construção curricular, de modo a discuti-lo, refleti-lo e desenvolvê-lo em propostas que visem à procura de respostas de interrogações próprias à educação, pois currículo é também uma forma de construir identidade pessoal e social em continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tratar da importância de se discutir o currículo como um instrumento capaz de garantir autonomia e atualização à formação de professores, se fez necessário resgatar minha própria formação continuada, quando trouxe a memória de meu encontro com essa profissão e como as formações das quais participei vêm influenciando minha perspectiva profissional. Quis traçar esse fio entre minha experiência na formação de professores até chegar ao momento atual, de discussão do currículo, momento em que percebo agindo para cumprir demandas sobre aquilo que faço: mediar conteúdos que façam sentido para meus estudantes, alunos do 5º Ano da Escola Municipal Vila Zanon de Curitiba, mas sem conseguir reter para mim mesma uma sensação de autoria e de criação nesse processo.

Além do mais, procurei discorrer sobre o ofício docente e as possibilidades de escuta de suas vozes numa formação continuada, principalmente ao se tratar de políticas curriculares. Por esse motivo, na Parte I, trouxe um histórico das formações docentes não só no Brasil, mas no município de Curitiba, mostrando que historicamente a formação docente coloca o professor no papel de receptor, não oportunizando momentos de debates da sua própria formação e consequentemente da sua carreira profissional. Frente a essa problemática, na Parte II, destaquei uma formação que se fez diferenciada, por aproximar os profissionais que dela participaram da pesquisa e por incluí-los num processo que não se deu individualmente, mas no coletivo, desafiando-os a refletir sobre sua própria formação. Na Parte III, busquei fazer a escuta daqueles que atuaram como tutores no Projeto-piloto Edupesquisa, de forma a compreender se realmente os vazios que percebia na formação foram ressignificados nas ações ali proporcionadas.

Antes de ter passado pelo Projeto-piloto Edupesquisa, compreendia de modo limitado o que era currículo, acreditava que era um mero manual que direcionaria o trabalho dentro de sala de aula, tanto que me percebi alheia ao próprio currículo da minha formação. Não se discute o currículo na escola, e foi esse projeto de formação que possibilitou tal desdobramento, em que os presentes foram desafiados a colocar um currículo que eles queriam, sob um novo olhar e nova perspectiva.

Ter passado por uma formação que tratou do tema de forma diferenciada favoreceu outra compreensão que ainda se faz desconhecida por muitos: a de que

essa ação não se dará individualmente, mas no coletivo e com finalidade. Nesse sentido, o Projeto-piloto serviu não apenas para refletir sobre a formação continuada, mas sobre a própria escola e o currículo como conteúdo e prática por acontecer.

As discussões presenciais e virtuais e os estudos dos textos me fizeram perceber que muitos de nós professores operamos um “currículo como aparelho de saber – poder – verdade de linguagem” (CORAZZA, 2001, p.10), uma vez que não se costuma discutir, na escola e na formação de professores, o que está por trás desses conteúdos que se tem que traduzir em práticas, os modos como o efetivam, pois habitua-se a não perceber que há nessa tradução a imposição de uma imagem de mundo e valores que a ele se associam.

Costuma-se entender na escola que o currículo se compõe por conteúdos que temos que ofertar no espaço da escola e no decorrer do ano letivo. Ter sido cursista da sala que tratou do tema do Currículo foi uma experiência que deixou rastros. Posso dizer que, partindo dessa experiência, fui organizando esse estudo e com ele esclarecendo ou ocupando alguns vazios que as formações anteriores deixaram. Penso que muitos dos conteúdos lidos, pesquisas e trocas entre professores tenham se iniciado em busca desse preenchimento. Quando pergunto pelo sentido de se discutir o currículo na formação de professores, tomo a questão como uma espécie de canto de protesto, de resistência na direção ou busca de outros modos de pensar de como vem ocorrendo formação docente.

Quando pensava em currículo, imaginava um documento cercado de normas que estabeleceria regras para o meu trabalho. Quando selecionada para essa formação, concluí que participaria de algo extremamente teórico e burocrático, que faria com que a minha repulsa fosse ainda maior. Iniciada as discussões, percebi que nos dezenove anos de atuação docente me escaparam muitos saberes curriculares e tive espaço para questionamentos e reinterpretações para uma compreensão ampliada de um contexto diversificado sobre o currículo e formação docente.

O Brasil encontra-se em vias de finalização do processo de implantação de uma Base Nacional Curricular Comum. Nesse sentido, parece ficar clara a necessidade de se articular discussões curriculares que não só forneçam começos e fins, mas meios para reconceituações das práticas profissionais docentes. A democratização de escola fez aflorar velhos problemas e construiu outros novos, e a

formação do profissional da educação tem a obrigatoriedade de acompanhar esse complexo esquema evolutivo, sob o risco de ser sorvido por ele.

Os vazios sobre o assunto me fizeram indagar o que se sabia sobre o currículo e também a olhar para a formação de professores, as quais frequentei e frequente de outro modo. Esta pesquisa nasceu em meio a uma formação docente de maneira muito significativa, quando realmente uma formação continuada fez a diferença para a minha atuação docente, uma vez que ela se deu concomitantemente às questões práticas, dando significado à teoria e sendo complementada pela ação, possibilitando novos sentidos ao ato de ensinar, atribuindo-lhe a autonomia ao meu fazer, ressignificando o meu diálogo com todos aqueles que estão envolvidos com a constituição de saberes da docência, e incentivando até mesmo o ingresso num programa de Pós-Graduação, a fim de dar continuidade aos estudos curriculares.

Os tutores entrevistados demonstraram que, ao compartilhar experiências, os docentes refletem sobre suas práticas e, na formação, aproximam-se da pesquisa. Nessa relação, repensam suas ações, e, infelizmente, um currículo apenas não é suficiente para dar-lhes subsídios necessários. É nesse sentido que capacitações que tragam à tona debates curriculares se fazem cada vez mais necessárias na atualidade, não só pela importância da temática e pela atual implementação da Base Nacional Curricular Comum, mas pelo fato de que o professor carece dessa autonomia pelo seu fazer docente.

As discussões que se deram dentro do Projeto-piloto Edupesquisa, a partir da ótica daqueles que atuaram na sua mediação, se fez aqui objeto de pesquisa por se tratar de um dispositivo que levou a reflexão da formação continuada na própria ação, da prática como fruto das discussões. A ideia inicial seria analisar o projeto por completo, verificando seus objetivos e resultados, porém, ele se desfaz antes mesmo de uma continuidade concreta, o que não é esclarecido por seus idealizadores, deixando aqueles que participaram sem respostas de fato para os estudos realizados naquela formação.

Obviamente que apenas uma formação continuada não seria e nem será suficiente para atender todas as demandas do ofício docente, que necessita de professores envolvidos e engajados nas discussões referentes a sua própria formação, que se dará a partir da escola como ambiente formador em continuidade,

uma vez que os profissionais da educação devem ser escutados por aquilo que fazem na prática, para que sua formação atenda às necessidades destas.

Os problemas vividos no contexto escolar estão muitas vezes nos vazios que se encontram na própria formação. Não basta apenas criar possibilidades de estudos, mas sim estabelecer ferramentas de pesquisa nas quais a vivência seja o objeto de estudo onde o professor discuta seus parâmetros formativos, numa proposta colaborativa da sua carreira e capacitação. Erra-se por padronizar instituições escolares, uma vez que a homogeneização delas faz com que as vozes docentes sejam silenciadas; há de se considerar formações que se deem a partir de nichos, de modo a habitá-las de acordo com suas necessidades e assim, dar-lhes força e condições de enfrentamento para as adversidades diárias.

Ao analisar a experiência do Projeto-piloto Edupesquisa, que teve foco participativo e de integração entre pesquisa universitária e práticas escolares, de modo a não buscar novos conceitos sobre o trabalho diário nas escolas, mas caminhar entre eles para nova ressignificação da prática, oportunizou-se a pesquisa muito mais do que ampliando possibilidades metodológicas. Observando os relatos daqueles que fizeram a sua mediação, foi possível encontrar professores numa intrínseca relação com a sua formação e capazes de remontar sua ação para além de uma influência política, construindo e reconstruindo seus modos de agir, pensar, falar sobre si e sobre o outro, com domínio sobre sua ação e fazendo dela reflexão.

A formação de professores em Curitiba atualiza projetos anteriores, revê práticas e recontextualiza projetos, mas ainda deixa questões. Ao se discutir o currículo uma vez, deixa possibilidades, rastros e até mesmo a necessidade de debates contínuos, nos quais sejam estabelecidos programas que promovam a escuta das vozes docentes e das relações entre formação continuada e ambiente escolar, criando pontes entre experiência e o saber.

É dado o momento de se fazer o professor autor da sua carreira, de se propor currículos abertos à construção, criando redes formativas dentro da própria escola na qual verdadeiramente um profissional da educação possa contribuir significativamente para a implementação de uma Base Nacional Curricular Comum, pois é dessa forma que o docente se assume como pesquisador de seus saberes e práticas e que aperfeiçoa seu desempenho profissional, fazendo dele ferramenta para engajamento numa luta por melhorias em todos os aspectos, sejam eles educacionais ou sociais.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M.A.; MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**. In: Seminários de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. 2011. Maringá. Anais. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011, p. 01-13. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf> Acesso em: 01 mai. 2016.

ANDRADE, E.; FERNANDES, E. J. Sentidos Políticos nas Políticas Curriculares. **Periferia – Educação, Cultura & Comunicação**. v. 5 n. 1 jan-jun 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/periferia/article/view/15320/11600>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, nº 68, p. 301-309, Dezembro, 1999.

BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press. 1994.

BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (Orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

BOURDIEU, P. **Principles for reflecting on the curriculum in France**. In: MOON, B. ; MURPHY, P. Curriculum context. Londres: Paul Chapman Publishing e The Open University, 1999.

BRASIL. Lei nº 4024, 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal da Legislação**. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 18 de jun. 2016.

_____. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: **Ministério da Educação e Cultura**, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 19 jun. 2016.

CANDAU, V.M. (orgs). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Brasília: Em Aberto, 1982.

_____. (Coord). **Novos Rumos da Licenciatura**. Pesquisa Brasília: INEP/PUC-Rio. 1987.

_____. Formação continuada de professores: experiências atuais. In CANDAU, V.M.F. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51 -68.

_____. (Org.). **A Didática em Questão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: DP& A , 2000.

_____. Construir ecossistemas educativos - Reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 6ª ed. 2007.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?: Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CÓSSIO, M.F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out. / dez. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/L9R4C5>. Acesso em: 19 jun. 2016.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

CURITIBA. **Relatório Geral de Atividades de 1976**. Departamento do Bem-Estar Social. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1976.

_____. **Diretrizes Político – Pedagógicas.** Linhas de Ação da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1993.

CUNHA, C.M. Currículo **experimental a UFPR setor-litoral: uma análise de filosofia da diferença e educação.** GT Currículo. Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4875--Int.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2016.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

DESLAURIERS J.P. **Recherche qualitative - guide pratique.** Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.

DIAS, S.C. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: A experiência do Município de Itaguaí. 2012. 82 f. **Dissertação.** Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, vol. 36, n. 131, p. 299-324, abr./ jun, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ESTEBAN, M. **Educação Popular: desafio à democratização da Escola Pública.** Cad. Cedes, Campinas, vol 27, n. 71, p. 9 – 17, jan. / abr. 2007.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A Ditadura Militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set. / dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>> . Acesso em: 05 mai. 2016.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A.M.V. (orgs). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas.** Portugal: Edições Pedago, 2009.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: Dez anos de embate de formação entre projetos. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (orgs) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan. / abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> > Acesso em: 08 mai. 2016.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte**. 1º Edição. Brasília: Unesco, 2011.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y póstmodernidad**. Madrid: Morata, 1994

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1237-1354, out. / dez. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/TJB4cR>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Ed. Contrabando. 1998.

_____. **Palavras desde o Limbo**: Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. **Revista Teias** v. 13, n. 27, 287-298, jan. / abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1138>. Acesso em: 22 jun. 2016.

LEITE, C. **Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal**. In: Revista Educação – PUCRS. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389, set. / dez. 2005.

LEITE, C.; FERNANDES, P. (orgs). **Escola Currículo e Formação de Identidades**. 1ª Edição. Portugal: Edições Asa, 2007.

_____. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set. / dez. 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/adm/Downloads/8076-28129-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/8076-28129-1-PB%20(2).pdf)> Acesso em: 15 mai. 2016.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LOPES, A. Mal-estar docente: os professores em busca de identidade. **Revista de Psicologia e Ciências da Educação**, v. 2, n. 3. p. 105 – 110, 1992.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/adm/Downloads/16735-52451-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/16735-52451-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 18 jun. 2016.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out. / dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em 18 jun. 2016.

MARCONDES, M.I.; MORAES, C.L. Currículo e autonomia docente: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. & REALI, A (orgs) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos – EdUFSCAR, 2002.

MOHANTY, C. T. On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990's. *Cultural Critique*, 14 (1989 – 90), p. 181. In GARCIA, R. L.: MOREIRA, A. F. (orgs)

Currículo na contemporaneidade – Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAIS, M.C.. Os Caminhos da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2009. 241 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOREIRA, A. SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 1994, p.07-37.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 15 mai 2016.

MOREIRA, A. F. A Qualidade e o Currículo na Escola Básica Brasileira. In: LEITE, C., PACHECO, J. A, MOREIRA, A. F.; MOURAZ, A. (Org.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo.** Porto: Porto Editora, 2011, p.319-334.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente.** 1ª Edição. Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.15-42, ago / 2010.

_____. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação, políticas públicas e Educação.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793 – 812, out / dez 2011.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez / UNESCO, 2000.

NETO, A.C. A Escola como Expressão e Resposta às exigências dos modelos de produção do capital. 2006. 96 f. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 01, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Devolver a formação dos professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. Ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em <[file:///C:/Users/adm/Downloads/4927-9525-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/4927-9525-1-SM%20(2).pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

OLIVEIRA, M.R.N; PACHECO, J.A. (orgs). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. 1ª Edição. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 139-161, 2000.

PESCUMA, D. CASTILHO, A. P. **Projeto de pesquisa - o que é? Com o fazer? Um guia para sua elaboração**. São Paulo, Olho d' água, 2005.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010, p. 17 – 52.

PIMENTA, S. (orgs.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo – Cortez, 2011.

RABELO, A. O. **A importância da investigação narrativa na Educação**. Educ. Soc. Campinas, v. 32, n. 114, p. 171 – 188, jan./mar. 2011.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: o processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

_____. et al. A formação contínua como possibilidade de afirmação da identidade profissional de professores de história. **Revista Olhar do Professor**. Universidade de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 04, n.01, p. 79 – 92, 2001.

ROLDÃO, M. C. **Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas**. Lisboa: ME – DEB, 1999.

_____. **Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis**. 1ª Edição. Portugal: Porto Editora, 2003.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n.1, p. 214 - 227, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007> . Acesso em: 13 jun. 2016.

SACRISTAN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. **Compreender e transformar o currículo**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 20. ed., São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1998.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Manual Escola & Universidade**. Curitiba. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2010. 27p.

_____. **Projeto-piloto Edupesquisa**. Relatório Final / 2013. Curitiba, 2013.

_____. Organização Geral da Semana de Estudos Pedagógicos 2014 – O Profissional da Educação e sua relação com o trabalho da Escola Pública. **Prefeitura Municipal de Curitiba**, 2014. 46p.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar**. VOL. I. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016, 53 p.

SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de e SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1ª Ed., 4ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, L.F. **Uma discussão sobre a relação teoria e prática no projeto-piloto Edupesquisa.** Ano 02, 1ª Ed, p. 01 – 13, abr. 2015. Disponível em: <www.edupesquisaemrevista.curitiba.pr.gov.br> Acesso em: 28 jan. 2016.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo Del curriculum.** 2ª Edição. Madrid: Editora Morata, 1991.

_____. O docente como profissional reflexivo. In: Contreras, J. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 117-146.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter / multicultural crítica às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIEIRA, A.M.D.P. Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores: as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963 a 1996). 2010. 341 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. Ideários, concepções e práticas na formação de professores da Rede Municipal de Curitiba. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 78-91, Set/2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art06_43.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2016.

_____. A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: implantação, consolidação e expansão. **Revista Diálogo Educacional**, n. 12, p. 407 – 425. Maio/2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123663006>> . Acesso em: 04 mai. 2016.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>> Acesso em: 11 mai. 2016.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista**

Brasileira de Educação. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2016.

ZEICHNER, K. M. **A Pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Karla Renata Ferri e Claudia Madruga Cunha, respectivamente pesquisadora e orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação na Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, estamos lhe convidando a participar de um estudo intitulado **“DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES EM TORNO DO PROJETO-PILOTO EDUPESQUISA”**. Sua seleção ocorreu pela participação como tutor de alguma Sala Ambiente do Projeto-piloto Edupesquisa / 2013. Sua participação não é obrigatória, mas engrandecerá essa pesquisa.

Essa pesquisa tem como objetivos:

OBJETIVO GERAL:

Caracterizar a compreensão de currículo dos profissionais que atuaram em Salas Ambientes no Projeto-piloto Edupesquisa, verificando se a experiência permitiu avanços para a pesquisa / prática pedagógica ou apenas oportunizou discussões sem contribuições significativas.

E como OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Debater sobre as políticas públicas educacionais e seus impactos no histórico da formação continuada de professores em Curitiba;
2. Analisar quais são as expectativas em relação a uma formação continuada, análoga aos avanços profissionais;
3. Trazer uma abordagem sobre o currículo e formação docente na atualidade, como fruto de construção histórica;
4. Debater a importância de discutir o currículo na formação docente;
5. Refletir sobre políticas de formação docente e seus impactos em vias de implantação de uma Nova Base Nacional Curricular.

- a) Caso aceite participar da pesquisa será necessário responder uma entrevista. As perguntas estão relacionadas à sua participação como tutor numa das Salas ambiente do Projeto-piloto Edupesquisa / 2013.
- b) O tempo previsto para sua participação é de aproximadamente de trinta a sessenta minutos, e a entrevista poderá ser respondida em qualquer local e horário, respeitando a sua disponibilidade de tempo.
- c) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao tempo que irá gastar para responder a entrevista e também poderá sentir dúvidas por não compreender alguma questão. Para minimizar esse desconforto, a pesquisadora estará presente, assim como, disponibilizará os contatos da Orientadora (Prof.^a Dr^a Claudia Madruga Cunha / cmadrugacunha@gmail.com)
- d) Os benefícios esperados com essa pesquisa será o de destinar parte do seu tempo para um momento de reflexão sobre a qualidade e a sua participação na formação continuada como tutora numa das Salas ambientes do Projeto-piloto Edupesquisa / 2013 e contribuir para um processo de avaliação de programas dessa natureza que pode reverter na melhoria da formação continuada oferecida pelos órgãos responsáveis. Embora, você não seja diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, com certeza irá contribuir para o avanço científico.
- e) A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora, sendo supervisionada por sua orientadora. Tanto a pesquisadora como a orientadora têm experiência na área de Currículo e participação no Projeto-piloto Edupesquisa / 2013.
- f) Você também poderá esclarecer com a pesquisadora qualquer dúvida que tiver antes, durante e após a pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados nesta pesquisa.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) Sua recusa em participar da pesquisa, não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que você trabalha.

i) Todas as informações obtidas a partir do questionário são confidenciais e para fins acadêmicos, desta forma asseguramos o sigilo sobre sua participação na pesquisa.

j) Para garantir que a identidade de cada participante seja preservada, o participante será identificado por um código e a divulgação dos resultados obtidos será em termos de grupo e não individualmente. Assim a sua identidade é preservada e mantém-se a confidencialidade.

k) Respeitando completamente o seu anonimato, tão logo que seja encerrada a pesquisa o questionário / áudio que você responder serão destruídos.

l) Não haverá qualquer tipo de despesas financeiras decorrente de sua participação, já que o material necessário para a realização da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação nesse estudo.

m) Você receberá via e-mail uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da principal pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora e a qualquer momento.

n) As pesquisadoras Karla Renata Ferri, mestranda e Claudia Madruga Cunha, orientadora, responsáveis por este estudo poderão ser contatadas por e-mail ferrikarla@gmail.com e cmadrugacunha@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Declaro que li esse termo de consentimento, compreendi a natureza e objetivo do estudo, entendi os riscos e benefícios da minha participação na pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e que esta decisão não trará nenhum prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora - Karla Renata Ferri

Assinatura da Orientadora - Claudia Madruga Cunha

ANEXO 2 – GUIA DE RECOLHIMENTO DE INFORMAÇÕES (ENTREVISTA)

GUIA DE RECOLHIMENTO DE INFORMAÇÕES

Entrevistado:

Sala Ambiente:

DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES EM TORNO DO PROJETO-PILOTO EDUPESQUISA	
OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE RECOLHIMENTO DE INFORMAÇÕES
<p>GERAL</p> <p>Caracterizar a compreensão de currículo dos profissionais que atuaram em Salas Ambientes no Projeto-piloto Edupesquisa, verificando se a experiência permitiu avanços para a pesquisa / prática pedagógica ou apenas oportunizou discussões sem contribuições significativas.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debater sobre as políticas públicas educacionais e seus impactos no histórico da formação continuada de professores em Curitiba; • Analisar quais são as expectativas em relação a uma formação continuada, análoga aos avanços profissionais; • Trazer uma abordagem sobre o currículo e formação docente na atualidade, como fruto de construção histórica; • Debater a importância de discutir o currículo na formação docente; • Refletir sobre políticas de formação docente e seus impactos em vias de implantação de uma Nova Base Nacional Curricular. 	<p>ENTREVISTAS COM TUTORES DAS SALAS AMBIENTES DO PROJETO - PILOTO EDUPESQUISA</p>

GUIA DE QUESTÕES

PRIMEIRO EIXO - DISCUTINDO O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. Qual foi sua atuação nesta formação?
☐ Professor cursista
☐ Tutor
☐ Professor
2. Com a sua participação nas Salas Ambientes no Projeto-piloto Edupesquisa, a experiência de debater um novo currículo lhe agregou novos conhecimentos sobre o mesmo?
3. Com que frequência você discutiu o currículo durante sua trajetória profissional?
☐ Nunca, antes do Projeto-piloto Edupesquisa
☐ Uma vez
☐ Algumas vezes
☐ Sempre
4. Você tem participado de formações que tratem do currículo, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação em Curitiba?
☐ Sim
☐ Não
5. De que modo você se percebeu contribuindo para sua carreira com sua atuação no Projeto-piloto Edupesquisa?
6. Discutir as características e as necessidades do próprio aprendizado profissional lhe parece algo importante para o seu ofício de professor?
7. Você acredita que o fato do professor discutir o currículo com o qual atua faz surtir efeitos nas suas práticas no interior da escola?

() Sim

() Não

Por quê?

8. Como os professores acolheram a ideia de discutir um currículo para sua formação continuada?

9. Problematicar o currículo através das questões que os teóricos da área colocam para atualidade foi bem recebido pelos professores?

10. Você diria que o entendimento daqueles que estão em sala de aula e que, portanto, praticam o currículo no Ensino Fundamental, é o mesmo daqueles que o problematizam nas teorias?

11. O professor possui alguma autonomia para adaptar o currículo formal? Ele pode adaptar e alterar conteúdos, construir novas práticas e ampliar seus modos de interação entre o que leciona na escola e a sociedade?

12. Você acredita que o professor que atua em Curitiba é motivado a discutir essas adaptações, ajustes, adequações às normas curriculares com seus colegas de trabalho?

SEGUNDO EIXO - MEDIAÇÃO PARA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

13. As atividades de ler, interpretar, discutir em grupos para a construção de um novo currículo para formação de professores dentro do Projeto-piloto Edupesquisa foram bem aceitas?

14. Os professores cursistas acolhiam bem as tarefas desta atividade formativa? Ou resistiam? Quais eram os modos de resistir?

15. Essas resistências são comuns aos professores ou lhe parecem se originar na relação deste com a formação continuada?
16. Retomando a experiência do Projeto-piloto Edupesquisa, destaque algumas características que você pode perceber sobre o entendimento que o professor do Ensino Básico tem sobre Currículo geral e o que realmente está vigente na escola.
17. Você analisa que houve diálogo ou conexão entre currículo proposto (o conteúdo, o formato, o tipo de currículo, a carga horária), pelos profissionais para sua formação continuada e as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar? (Para aqueles que participaram da Sala Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto)
18. O que lhe marcou na atuação nesta sala, pensando a relação atuação do professor do Ensino Básico e discussão curricular?
19. Em relação às atuais demandas dos professores, quais são as suas considerações?

TERCEIRO EIXO - EXPECTATIVAS À BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

20. Você considera que os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba estão informados sobre as políticas que orientam a Nova Base Nacional Curricular Comum?
21. Você acredita que os Professores Municipais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Curitiba estão aptos para atuar com a Nova Base Nacional Curricular Comum?
22. Você gostaria de ter outras oportunidades de discutir o currículo em formações continuadas?